

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2 e 3º ciclo do Bairro Padre Cruz

Mélanie Marques

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação Intercultural

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A Mediação Socioeducativa na Escola Básica do 2º e 2º ciclo do Bairro
Padre Cruz**

Mélanie Marques

**Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação Intercultural**

Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Isabel Freire

2011

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Freire, que sempre mostrou disponibilidade ao longo da realização do meu estágio e do presente trabalho. Agradeço-lhe, igualmente, pelos essenciais esclarecimentos e correcções que permitiram dotar o texto de uma maior coerência e consistência, pelo rigor e empenho com que orientou este trabalho e pelo seu conhecimento e sabedoria.

Aos Professores do Curso pelo profissionalismo e pelos conhecimentos que me transmitiram.

Aos colegas do Curso, pelas experiências, conhecimentos e vivências que partilhámos, e pelas amizades que construímos.

Ao Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz que me acolheu com disponibilidade e afeição.

A toda a equipa do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) que, dentro das possibilidades, sempre me facultaram disponibilidade, orientação, apoio e amizade no decorrer do meu estágio.

Agradeço ainda aos meus pais e ao meu namorado por todo o apoio e incentivo que sempre me deram. Um carinho especial à minha Mãe pelo exemplo de força e coragem e por acreditar em mim e nas minhas escolhas.

Por fim, aos que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho chegasse ao fim. A todos um muito obrigado!

Resumo

O presente trabalho, enquadra-se na modalidade de estágio curricular, realizado no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área da Educação Intercultural.

A área de intervenção em que esta modalidade de trabalho se insere é a Mediação Socioeducativa em contexto escolar. E teve como principal objectivo compreender como se aplica a mediação num contexto tão dinâmico e heterogéneo como é o caso da Escola do Bairro Padre Cruz.

Durante o estágio, integrei um conjunto de projectos e actividades que incidiram, fundamentalmente, no apoio à dinamização das acções levadas a cabo pelo GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), na presença e análise do trabalho realizado no EIRA (Espaço de Integração, Reflexão e Actividade) e ainda, na concepção e desenvolvimento de um Clube de Mediação.

A realização do estágio nestes diferentes projectos/serviços do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz permitiu-me compreender como se pratica e desenvolve a mediação num contexto como este. Ao mesmo tempo, consolidei essas aprendizagens com um conjunto de bases teóricas que não só fundamentaram a área de intervenção em que estava a actuar, como também o contexto escolar em que estava inserida.

Palavras-chave:

Indisciplina; Violência; Conflito em Contexto Educativo; Mediação Socioeducativa

Abstract

This work into the kind of curricular, in neighborhood Padre Cruz School, for the Degree of Master of Science in Education in the area of Intercultural Education.

The area of intervention performed in this type of work was on Socio Mediation in school context and had as main objective to understand how to do mediation in a context as dynamic and plural as in the case of neighborhood Padre Cruz School.

In methodological terms, I joined a number of projects and activities, wich mainly focused in participation and dynamic shares of GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), in presence and studying the work of EIRA (Espaço de Integração, Reflexão e Actividade) and in the design and development of a Mediation Club.

The realization of the traineeship at the different services and projects to neighborhood Padre Cruz School allowed me to understand how to apply the mediation in such context. At the same time, consolidate these learnings with a set of theoretical bases that not only justified the intervention area that was acting, but also the school context in it was inserted.

Key words:

Indiscipline, Violence, Conflict, Socio Mediation

Índice

Introdução	8
Capítulo I – Da Prevenção da Indisciplina e da Violência à Mediação Socioeducativa	10
1. A Indisciplina e a Violência na Escola	10
1.1 A indisciplina e a sua etiologia	10
1.2 A violência na escola	12
1.3 Prevenção da indisciplina e da violência na escola	15
2. O Conflito em contexto educativo	17
2.1 Concepções acerca do conflito	17
2.2 Estilos e estratégias para lidar com o conflito	20
2.3 Modelos de gestão do conflito em contexto escolar	22
3. A Mediação Socioeducativa	24
3.1 Concepções e modelos de mediação	24
3.2 A mediação de conflitos	28
Capítulo II – Contexto de Intervenção	31
1. O Bairro e o seu enquadramento urbano	31
2. O Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz	33
3. O Programa TEIP e o Projecto do Agrupamento	36
Capítulo III – A Construção e Desenvolvimento de um Projecto de Estágio Integrado	39
1. Enquadramento no GAAPF	39
1.1 A mediação escola-família	39
1.2 O PCPS	41
1.3 Sala Crescer e Aprender – “Ateliê Arte em Movimento”	43
1.4 Outras actividades	46
1.5 Reflexão sobre as aprendizagens realizadas	50
2. O trabalho no EIRA	51
2.1 Atendimento dos alunos e Análise dos casos	51
2.2 Relação com os outros profissionais e articulação com outras instâncias	53
2.3 Análise das participações disciplinares dirigidas ao EIRA no ano lectivo 2009-2010	55

2.4 Reflexão sobre a indisciplina na Escola do Bairro Padre Cruz e o EIRA enquanto dispositivo de intervenção	59
2.5 Reflexão sobre as aprendizagens	61
3. O Projecto “Clube de Mediação”	62
3.1 Análise da situação e diagnóstico de necessidades	63
3.2 Planificação do Clube de Mediação	64
3.3 Desenvolvimento do Clube de Mediação	65
3.4 Reflexão sobre o trabalho de mediação realizado e sobre as aprendizagens enquanto mediadora.....	82
Capítulo IV - Considerações Finais	84
Bibliografia	86

Anexos

Anexo 1 – Projecto Específico 5ºD PCPS, 2010-2011

Anexo 2 - Planificação da Sala Crescer e Aprender, 2009-2010

Anexo 3 – Notas de campo (24/01/2011)

Anexo 4 - Grelha de Comportamentos e Situações de Indisciplina

Anexo 5 – Grelha de Comportamentos e Situações de Indisciplina – níveis percentuais de frequência

Anexo 6 - Projecto do Clube de Mediação, 2010-2011

Anexo 7 – Folheto Informativo do Clube de Mediação

Anexo 8 – Cartaz de Divulgação do Clube de Mediação

Anexo 9 – Referências Bibliográficas sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

Anexo 10 – Apresentação do Jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”

Anexo 11 – CD de Divulgação do Clube de Mediação aos Directores de Turma

Anexo 12 – Instrumento de Avaliação da Sessão de Esclarecimentos sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

Anexo 13 – Sessão de Esclarecimentos sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – dados quantitativos da avaliação

Anexo 14 – Ficha de Verdadeiro ou Falso sobre bullying

Anexo 15 – Notas de Campo do Caso 4 do Clube de Mediação

Índice de Figuras

Figura 1 – Centro Cultural Natália Correia localizado no Bairro Padre Cruz	33
Figura 2 – Escola E.B. 2,3 Bairro Padre Cruz (Escola Sede)	36

Introdução

Para concluir o Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização Educação Intercultural, optei pela realização de um estágio curricular, uma vez que, pelo facto de ainda não ter tido a possibilidade de realizar o estágio no final da licenciatura, considero que esta modalidade de trabalho é uma forma de consolidar aprendizagens, conhecimentos e competências que tenho vindo a adquirir ao longo da minha formação académica.

Assim, com a realização deste estágio curricular, tive como principais objectivos integrar a realidade de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) procurando conhecer e compreender os diferentes serviços de apoio existentes no contexto, e em particular, o trabalho desenvolvido no âmbito da mediação de conflitos.

Considero igualmente que este estágio curricular me ajudou também a aproximar da realidade do mundo de trabalho, abrindo algumas perspectivas no âmbito da Educação Intercultural e mais especificamente na área da mediação de conflitos.

O conflito é algo intrínseco ao acto de viver e faz parte da nossa história pessoal e social. Tradicionalmente, este é visto como algo negativo, e por isso deve ser evitado ou eliminado. Esta visão negativa do conflito, traduz-se, normalmente, na escolha de estratégias competitivas, o que nas escolas se evidencia na escolha de metodologias coercivas para resolver as situações de conflito (Gaspar, 2007).

Contudo, fruto de novas investigações, o conflito, actualmente, é também visto como algo potencialmente positivo, gerador de mudança e desenvolvimento. Neste sentido, tem havido uma escolha de metodologias cooperativas para a resolução de conflitos em que ambos os intervenientes saem vencedores (Jonhson & Jonhson, 2002).

É neste contexto que a mediação escolar tem vindo a assumir uma crescente importância. Esta metodologia assenta na intervenção de uma terceira pessoa neutral, que ajuda as partes em conflito a encontrar uma solução para o seu problema, através do diálogo (Gaspar, 2007).

A utilização desta metodologia cooperativa nas escolas portuguesas ainda é uma prática recente e, por isso, muitos são os contextos em que tal não se verifica. Neste sentido, o meu projecto de estágio visa reforçar a fortalecer o emprego da mediação escolar no contexto de intervenção.

Por manifestar um particular interesse em conhecer esta área de intervenção e trabalho, surgiu a oportunidade de realizar o estágio curricular no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

O presente relatório de estágio está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a principal temática do estágio – *A Mediação* – e de outros conceitos que estão subjacentes a este tema, nomeadamente: a indisciplina e a violência na escola e o conflito em contexto educativo.

O capítulo dois “Contexto de Intervenção”, como o próprio título indica, destina-se à caracterização do local de estágio, que neste caso diz respeito ao Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz. A construção deste capítulo foi essencial para melhor compreender a realidade complexa e dinâmica da escola.

O terceiro capítulo tem como finalidade descrever a “Construção de um Projecto de Estágio integrado” na escola, apresentando-se os diferentes projectos, iniciativas e actividades desenvolvidas ao longo do tempo de estágio.

No quarto capítulo apresenta-se uma reflexão final onde procuro fazer um balanço geral do meu percurso no estágio, realçando aprendizagens, dificuldades sentidas e por fim, o quanto esta experiência contribui para o meu futuro profissional.

Capítulo I – Da Prevenção da Indisciplina e da Violência à Mediação Socioeducativa

O trabalho que realizei ao longo deste estágio foi teoricamente sustentado por um conjunto de abordagens teóricas relativas a temas como: indisciplina; violência; prevenção do conflito; mediação socioeducativa e mediação de conflitos.

1. A indisciplina e a violência na escola

Nos últimos anos, tem vindo a aumentar a preocupação com a indisciplina e os comportamentos agressivos praticados pelas crianças e jovens da nossa escola. Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afecta, cada vez mais, o nosso sistema educativo e que tem tendência a aumentar, tanto ao nível da frequência como da intensidade desses comportamentos (Velez, 2010).

As mudanças ocorridas na família e na sociedade colocam novos desafios à escola, e requerem a introdução de novos agentes educativos, a par do desempenho de novos papéis por parte do professor. Também o aumento da escolaridade obrigatória, que alarga a permanência dos jovens na escola, bem como a inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas presentes na escola, às expectativas, motivações e competências dos alunos assumem-se como factores propiciadores da indisciplina e da violência escolar (Velez, 2010; Freire, 2001).

Alguns autores afirmam, tendo em conta vários estudos realizados em diferentes países, que a “indisciplina e a violência escolar constituem o principal problema da escola actual e aquele que mais focaliza a atenção de todos os intervenientes no processo educativo e da sociedade em geral, quer pelos contornos de que se revestem, quer pelas suas repercussões na realidade actual e futura” (Velez, 2010, p. 12).

1.1 A indisciplina e a sua etiologia

O termo indisciplina caracteriza-se pela sua polissemia, assumindo diferentes significados tendo em conta os contextos considerados e os seus protagonistas. Assim, o mesmo conceito pode definir-se como: desvio individual ou grupal; conflito; desajustamento; revolta; violência verbal e física; agressividade e por fim, maus tratos

entre iguais. Este conceito varia ainda de acordo com o contexto a que se aplica (familiar, institucional, social e escolar) e com a relação que existe entre o sujeito que define disciplina e aquele a quem esta é imposta ou aplicada. De acordo com esta abordagem, podemos considerar a indisciplina como um conceito variável, volátil e marcado por circunstâncias gerais e pessoais (Velez, 2010).

Para Maria Teresa Estrela, o conceito de indisciplina “relaciona-se intimamente com a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (1994, p. 15).

A indisciplina caracteriza-se pelo seu elevado grau de complexidade e, com o intuito de melhor esclarecer a mesma, Amado (2001) propõe três níveis de tipificação desta problemática:

- o primeiro nível, abrange as situações de carácter disruptivo, que afectam o bom funcionamento da aula. Podem aqui incluir-se, as situações de ruído de fundo quando o professor está a explicar algo, a realização de tarefas diferentes daquelas que o professor solicita, e ainda, os silêncios dos alunos quando o professor apela à sua participação;
- o segundo nível, abarca os incidentes que representam um disfuncionamento das relações entre os alunos, podendo incluir comportamentos de uma certa agressividade ou mesmo violência. Note-se que, neste nível incluem-se as condutas de bullying;
- o terceiro nível, inclui os comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, podendo também implicar a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes, não docentes e vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola.

A intensidade e natureza destes comportamentos pode implicar a passagem do foro escolar e institucional para o foro judicial.

A indisciplina pode ter múltiplas origens. Amado (2001) apresenta diversos factores que podem estar na origem destes comportamentos:

- factores de ordem social e políticos – interesses, valores, xenofobia, racismo, desemprego;
- factores de ordem familiar – valores familiares distintos dos valores da escola, demissão da função socializadora, funcionamento desajustado do agregado familiar;
- factores institucionais formais – espaço físico, horários, currículo desajustado aos interesses e ritmos dos alunos;
- factores institucionais informais – interacção e lideranças no interior do grupo-turma geradoras de um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de determinados professores;
- factores pedagógicos – métodos e competências de ensino, regras e falta de consistência na sua aplicação e estilos de relação desadequados;
- factores pessoais do professor – crenças, valores, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos;
- factores pessoais do aluno – idade, sexo, autoconceito, interesse, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica.

1.2 A violência na escola

Nos últimos anos, em Portugal, à semelhança do que acontece em muitos países, a violência na escola tem sido alvo de uma crescente preocupação, cada vez com maior visibilidade social, em grande parte devido à acção dos meios de comunicação. Apesar deste fenómeno não ser de hoje, a preocupação mais generalizada e sistemática com o mesmo é dos nossos dias (Velez, 2010; Freire, 2001). Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002), violência é definida como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p.4). Esta definição apresentada pela Organização Mundial de Saúde (2002), permitiu a esta

entidade identificar três categorias de violência, tomando como critério para esta categorização, a relação que se estabelece entre a vítima e o agressor. Assim, estas três categorias são:

- violência auto-dirigida: aqui o agressor e a vítima são a mesma pessoa. Nesta incluem-se episódios de auto-mutilação e de suicídio;
- violência colectiva: remete para os conflitos armados e é utilizada pelos membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade. Este tipo de violência pode ser determinada por razões sociais, políticas ou económicas;
- violência inter-pessoal: ocorre entre indivíduos, nos contextos familiar e comunitário. Inclui a violência juvenil, crimes contra a propriedade, violência nos locais de trabalho, nas escolas e em outras instituições.

Relativamente ao conceito de violência escolar, Amado e Freire (2002) consideram que este se traduz numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais (qualquer forma de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados por alunos ou por outros elementos da comunidade escolar. Estas condutas são geralmente associadas, quer a baixos níveis de tolerância, quer a dificuldade no desenvolvimento moral e na auto-estima das vítimas e dos agressores, estando também intimamente ligadas aos princípios fundamentais da democracia e à defesa dos direitos humanos.

Já para San Martín (2006) a violência escolar traduz-se em “qualquer acção ou omissão intencional que, na escola, no espaço envolvente à escola ou em actividades extra-escolares, provoca ou pode provocar danos a terceiros” (p.27). O termo terceiros refere-se a pessoas ou coisas. O mesmo autor distingue ainda diferentes tipos de violência, nomeadamente: violência do professor contra o aluno, violência do aluno contra o professor e violência entre colegas (San Martín, 2006).

Podemos identificar, dois tipos de factores que podem ser considerados no desencadeamento de conflitos – os factores externos e os factores internos. Relativamente aos factores externos, nestes incluem-se: o contexto social; a família e o mundo audiovisual. O contexto social a que nos referimos caracteriza-se pela existência

de elevados níveis de pobreza, desemprego, falta de expectativas futuras e traduz-se, em situações de marginalização, delinquência e violência que pode ser levada aos extremos (racismo e xenofobia).

Ao longo dos tempos, a família foi sofrendo grandes alterações, nomeadamente: o aumento de famílias numerosas e de famílias reconstruídas, e ainda, a predominância do filho único. Para além destas transformações, outras situações são igualmente comuns no seio familiar, como por exemplo: a ocorrência de violência doméstica; a carência de afectos e/ou apoio e a presença de estilos de autoridade e comunicação desajustados. Por fim, o mundo audiovisual refere-se aos meios de comunicação e ao seu papel de veículo de transmissão de violência. Cada vez mais, podemos ver na televisão, no jornal ou na rádio, a divulgação de situações de grande violência, sejam elas reais ou ficcionadas. E, o bombardeamento deste tipo de situações, tem levado a que as pessoas, em geral, e os jovens, em particular, aceitem este tipo de comportamentos e muitas vezes os vejam como forma ideal para alcançar os objectivos pretendidos (Gaspar, 2007).

No que diz respeito aos factores internos, estes centram-se na escola enquanto organização, na escola de hoje e ainda, no clima de escola (Gaspar, 2007). Assim, quanto ao primeiro factor, Jares (2002) afirma que a existência de violência/conflitos nas escolas advém em primeiro lugar, do seu estatuto de organização e de o conflito ser algo natural em qualquer organização. Em segundo lugar, o mesmo autor considera que a natureza organizativa da escola, que se caracteriza pelo cooperativismo, pela hierarquização de espaços e pela constituição de grupos de um modo artificial (ex. grupo turma) é um importante factor para a existência de violência/conflitos no meio escolar (Jares, 2002). Por fim, e em terceiro lugar, também a “relação que se estabelece entre as escolas e as finalidades educativas das sociedades, através das políticas educativas e dos currículos estabelecidos” contribuem para a natureza conflituosa da escola (Jares, 2002). O segundo factor interno identificado por Gaspar (2007), refere-se à escola de hoje, e nesta, várias são as mudanças ocorridas que levaram a um aumento da violência. Primeiramente, a escolaridade obrigatória trouxe para a escola alunos que muitas vezes vêm a frequência desta como uma imposição, potenciando assim situações de desinteresse (Caeiro e Delgado, cit. por Gaspar, 2007). Para além disto,

muitos destes alunos vivem uma difícil integração no mundo escolar, que muitas vezes, se traduz por comportamentos disruptivos e insucesso escolar, reforçando assim, a sua opção por um projecto de vida alheio à escola, frequentemente gerador de conflitos (Gaspar, 2007). Por outro lado, a cultura monolítica presente nas escolas, assume-se também, como um factor gerador de violência, na medida em que, a diversidade de culturas, de valores, de representações do mundo tornam-se um foco de instabilidade, em vez, de se assumirem como um elemento de desenvolvimento/enriquecimento cultural (Gaspar, 2007). Por último, o clima de escola assume-se, igualmente, como um factor interno na existência de violência no meio escolar, pois, a forma como se desenvolvem as relações interpessoais entre os diferentes elementos da comunidade educativa, são um factor determinante na existência ou não de um clima positivo e saudável nas escolas.

1.3 Prevenção da indisciplina e da violência na escola

A indisciplina e a violência colocam à escola, bem como à sociedade em geral, a necessidade de acção a diversos níveis e em diversas frentes. A violência na escola é provavelmente o fenómeno escolar que, de forma mais evidente, exige uma articulação da escola com a comunidade envolvente e com a sociedade em geral, pois, a escola isoladamente pouco poderá fazer neste âmbito (Freire, 2001).

Relativamente à indisciplina, Sampaio (cit. por Velez, 2010, p. 76-77), propõe seis medidas de combate a esta:

- I. responsabilização partilhada entre pais, professores e alunos;
- II. melhoria da comunicação entre professores e alunos;
- III. maior envolvimento dos pais junto dos seus filhos;
- IV. promoção na escola de actividades que mantenham os alunos constantemente ocupados;
- V. existência de conteúdos programáticos dirigidos aos interesses dos alunos;
- VI. procura das razões da indisciplina e da violência.

A par da indisciplina, também a violência nas escolas urge de uma intervenção imediata, e para prevenir esta é necessário introduzir algumas mudanças na educação, nomeadamente:

- adaptar a educação às actuais mudanças sociais, implementando novos esquemas de colaboração entre a escola, a família e a sociedade em geral;
- melhorar a qualidade do vínculo educativo e desenvolver o *empowerment*, distribuir o protagonismo académico por todos os alunos, permitindo, por exemplo, que cada um defina e desenvolva os seus próprios projectos;
- desenvolver alternativas à violência, como a resolução de conflitos sem recurso à violência;
- ensinar e condenar toda a forma de violência, favorecendo uma representação que ajude a combatê-la;
- favorecer a identificação com o respeito dos direitos humanos, desenvolvendo a capacidade para se colocar no lugar do outro;
- incluir actividades específicas dirigidas a prevenir a vitimização dentro dos programas de prevenção da violência;
- prevenir a intolerância e o sexismo;
- educar para a cidadania democrática, melhorando a coerência entre os valores que se pretendem ensinar;
- colocar à disposição dos professores os meios e as condições que permitam adaptar a escola à situação actual (Díaz-Aguado, 2005, cit. por Velez, 2010).

A tomada de medidas por parte das escolas apresenta-se como um enorme contributo para a prevenção e combate da indisciplina e violência escolar, no entanto, dada a complexidade destes fenómenos, torna-se indispensável a intervenção também do governo e dos detentores de decisão a nível local, nacional e internacional (Velez, 2010). Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde, no relatório sobre Violência e

Saúde (2002) propõe um conjunto de medidas que sirvam de base à elaboração de políticas nacionais e de escola, nomeadamente:

- desenhar, implementar e monitorizar um plano de acção de âmbito nacional para combater a violência nas escolas;
- promover a capacidade de recolha de dados sobre a violência nas escolas;
- definição de prioridades e pesquisa de suporte sobre as causas, consequências, custos e prevenção da violência nas escolas;
- promoção da não-violência;
- formação de professores;
- contribuir para uma Rede de Pesquisa Internacional;
- promover legislação dirigida à violência nas escolas;
- constituir uma equipa alargada para desenhar o Programa de Intervenção.

Só um trabalho colaborativo entre escolas, entidades governantes, alunos, pais e sociedade em geral poderá produzir efeitos na prevenção e combate à indisciplina e violência escolar.

2. O conflito em contexto educativo

Vivemos numa sociedade cada vez mais diversa, e perante tal, o conflito surge como algo inerente ao acto de viver/conviver. É algo que faz parte do quotidiano da nossa vida, e o facto de se tornar positivo ou negativo depende de nós, ou seja, das nossas crenças e da nossa forma de encarar e gerir o conflito.

2.1 Concepções acerca do conflito

Existem várias perspectivas de conflito, e de entre esta variedade de perspectivas podemos referir a título de exemplo, as três concepções de conflito propostas por Jares (2002). Este autor distingue um modelo tecnocrático, um modelo interpretativo e um modelo crítico, e cada um destes modelos defende um conceito de conflito diferente.

Assim, na perspectiva tecnocrática, acentua-se um posicionamento positivista, sendo o conflito entendido como uma desordem. A perspectiva interpretativa defende uma visão subjectivista e construtivista, e por isso, vê o conflito como um confronto de perspectivas e interesses. Por fim, na perspectiva crítica domina uma visão subjectivista, sendo o conflito entendido como uma proposta de mudança dos sistemas, nomeadamente das suas estruturas e modo de funcionamento. Perante esta perspectiva de conflito, podemos afirmar que o mesmo deve ser estimulado e aprofundado (Caetano, 2005).

Tendo em conta o meio escolar, local onde se desenvolveu a minha experiência de estágio, é igualmente importante referir uma outra definição de conflito, nomeadamente a proposta por Suares (cit. por Gaspar, 2007). Segundo este autor, o conflito é visto como um processo inter relacional, que se dá entre duas ou mais partes, e onde predominam as interações antagónicas. O conflito caracteriza-se por ser um processo co-construído e que pode ser resolvido pelas partes ou com a intervenção de um terceiro elemento.

Tal como existem várias definições de conflito, podemos, igualmente, identificar diferentes tipos de conflito. Segundo Torrego Seijo (2001, p.35)) podemos considerar três tipos de conflitos: conflitos de relação-comunicação, conflitos de interesses/necessidades e conflitos de valores e crenças. O primeiro tipo de conflito acima citado diz-nos que não existe uma causa concreta para o mesmo, ou seja, o que existe sim, é uma relação deteriorada, muitas vezes consequência de uma má comunicação. Algumas consequências deste tipo de conflito são: as agressões, as ofensas, as difamações, entre outras. Relativamente aos conflitos de interesses/necessidades, estes são causados, em algumas situações, porque uma das partes crê que, para alcançar os seus objectivos, precisa de sacrificar os dos outros. Podemos incluir neste tipo de conflito, aqueles que derivam de uma posição de desacordo quanto à forma de realizar trabalhos ou tarefas (Torrego Seijo, 2001). Por último, os conflitos de valores/crenças resultam de sistemas de crenças ou valores incompatíveis ou vistos como tal. No entanto, e tal como afirma o autor, este tipo de conflito pode ser ultrapassado recorrendo a valores superiores, de carácter universal e que sejam comuns a todos. A tipificação dos conflitos assume uma elevada importância,

pois a mesma permite uma melhor compreensão destes, e consequentemente uma melhor actuação na procura de uma solução (Vinas Cirera, 2004).

Para além da importância da tipificação dos conflitos, também o conhecimento dos seus elementos torna-se essencial para a sua análise. Assim, Jares (2002) apresenta-nos quatro elementos: as causas, os protagonistas, o processo/forma e o contexto.

Relativamente às *causas*, Redorta (cit. por Gaspar 2007), identifica um total de quinze para a emergência de conflitos: 1) recursos escassos; 2) poder; 3) auto-estima; 4) valores; 5) estruturas; 6) identidade; 7) normas; 8) expectativas; 9) inadaptação; 10) informação; 11) interesses; 12) sentido de responsabilidade; 13) relações pessoais; 14) inibição, e por último, 15) legitimação. Estas causas não surgem isoladas, pois há uma íntima relação entre elas, embora, num determinado processo seja normal que algumas causas assumam maior importância que outras, e que, surjam, mesmo, novas causas.

O segundo elemento do conflito, proposto por Jares (2002), refere-se aos *protagonistas* e este diz-nos, que para compreender e avaliar a dimensão de um conflito é essencial saber quem está envolvido, e assim, identificar quem são os protagonistas directos e indirectos, e qual a sua influência no processo. É igualmente importante, obter informações sobre os aspectos psicológicos dos protagonistas, nomeadamente, valores, necessidades, interesses e perspectivas pessoais do problema, pois, estes funcionam como motor para o seu comportamento/atitude (Alzate & Lederach cit. por Gaspar, 2007).

O *processo*, terceiro elemento do conflito, refere-se à sua própria história, ou seja, à sua duração, ao seu modo de resolução e às estratégias de reparação da relação. Assim, relativamente à duração do conflito, alguns estudos afirmam que esta é menor nos rapazes e mais longa nas raparigas. Os rapazes utilizam soluções mais rápidas, como por exemplo, o compromisso ou a capitulação, já as raparigas, fazem uso de soluções mais longas, como por exemplo, o evitamento seguido por um tempo de cessação da interacção (Raffaelli cit. por Nascimento, 2003). Quanto à resolução do conflito, esta depende de vários factores, como por exemplo: a relação que existe entre as partes em conflito e a qualidade da comunicação.

Referindo-me, em específico, aos conflitos em contexto escolar, Domingos e Freire (2009) afirmam que, quando os mesmos se dão entre elementos do mesmo círculo de amigos, as estratégias utilizadas são, maioritariamente, cooperativas, como o diálogo, a escuta activa, a empatia e o respeito pelo outro. Pelo contrário, se o conflito envolve colegas da escola que não pertencem ao círculo de amigos, a maioria dos alunos opta, frequentemente, por ignorar ou afastar-se, evitando, deste modo, a eclosão do conflito. No entanto, e dependendo de factores diversos, o aluno pode optar por enfrentar a outra parte em conflito, e neste tipo de situação, o género feminino faz um uso maior de estratégias assertivas, como por exemplo, conversar, enquanto os alunos do sexo masculino optam frequentemente por métodos agressivos, recorrendo a violência física e verbal, embora a violência verbal seja utilizada por ambos os géneros (Domingos e Freire, 2009, p.90-91).

As estratégias de reparação da relação utilizadas são também diferentes entre rapazes e raparigas. Assim, os primeiros conseguem repor o equilíbrio da relação no próprio momento do conflito, ao invés, as segundas, só posteriormente procuram recuperar a relação que existia (Nascimento, 2003).

No processo a qualidade da comunicação, assume uma importância determinante, pois, quando os intervenientes partilham o mesmo código cultural, há uma maior aproximação e assim, um entendimento mais facilitado. Já, se os códigos são diferentes, a comunicação e a própria resolução do conflito tornam-se mais difíceis (Torrego Seijo, 2003, p.64).

O último elemento do conflito, identificado por Jares (2002), refere-se ao *contexto* em que ocorre o conflito, e o conhecimento do mesmo a nível aprofundado, ajuda-nos a perceber melhor a sua origem, a sua evolução. O conhecimento do conflito orienta para possíveis formas de resolução, que podem ser mais cooperativas o menos em função do próprio contexto.

2.2 Estilos e estratégias para lidar com o conflito

Tal como foi referido anteriormente, existem diferentes tipos de conflitos e, por isso, diferentes formas de os enfrentar. Segundo a teoria da dupla preocupação, que se baseia na preocupação com o próprio *versus* a preocupação com os outros, ou seja, no desejo

de satisfazer os seus próprios objectivos *versus* o desejo de satisfazer os objectivos do outro – podemos identificar cinco estilos de enfrentar os conflitos (Limão, 2009, Torrego Seijo, 2003, p.38-39):

- 1- Competição (ganhar/perder): há uma procura da satisfação dos interesses pessoais, não tendo em conta os outros. Neste estilo, existe uma elevada preocupação com o eu e uma baixa preocupação com o outro.
- 2- Evitamento/Fuga (perder/perder): o conflito é evitado a todo o custo, e por isso, recorre-se à evasão, à inacção, não havendo uma preocupação com o próprio ou com os outros.
- 3- Compromisso (ganhar/perder algo): o objectivo é encontrar uma solução que satisfaça parcialmente os interesses de ambas as partes, sendo necessário para tal, uma cedência de ambos. Este estilo caracteriza-se por uma moderada preocupação com o eu e com o outro.
- 4- Acomodação (perder/ganhar): neste estilo, uma das partes cede aos desejos da outra, renunciando aos seus, sendo assim, evidente uma elevada preocupação com o outro em oposição a uma baixa preocupação com o próprio. Esta forma de enfrentar os conflitos é a antítese do estilo competitivo.
- 5- Colaboração (ganhar/ganhar): há uma procura da satisfação dos interesses de ambas as partes. Este estilo é marcado por uma forte cooperação e assertividade, e por uma elevada preocupação com o eu e com o outro.

Existem autores, segundo Gaspar (2007) que reduzem estes cinco estilos a dois, o que enfrenta os conflitos e o que o evita. Ao primeiro estilo pertencem a competição, o compromisso e a colaboração. Já, o segundo estilo inclui a fuga e a acomodação.

As estratégias mais adequadas para a resolução de conflitos em meio escolar são aquelas que têm em conta a relação humana e a satisfação dos objectivos, ou seja, a colaboração e o compromisso. No entanto, os adolescentes continuam a utilizar, maioritariamente, estratégias como a competição, a fuga e a acomodação (Gaspar, 2007). Estes factos, tal como refere Nascimento (2003), “demonstram a necessidade da escola acentuar a aprendizagem da cooperação sobre a da competição (...). Nestas condições, talvez os alunos não se vejam forçados a escolher entre ganhar aos outros ou

ganhar (a amizade e o apoio do outro), pois podem aprender que os dois objectivos não são concorrentes, mas interdependentes” (p.213).

Após falarmos do conflito de uma forma mais global, iremos agora, debruçar-nos de uma forma mais específica, sobre o conflito em contexto educativo, visto ter sido neste meio onde foi desenvolvida a minha experiência de estágio.

2.3 Modelos de gestão de conflito em meio escolar

A escola pública portuguesa é um espaço relacional, multicultural e multirracial que se caracteriza pela elevada diversidade de valores, gostos, opiniões e desejos, o que pode potenciar a existência de conflitos.

No entanto, é necessário entender estes conflitos como um acontecimento com possíveis consequências positivas para a escola e para todos aqueles que nela participam. E para tal, há que utilizar formas de resolução que assentem no diálogo, na participação de todos, na cooperação e na negociação.

Segundo Torrego Seijo (cit por San Martín, 2003, p.42-47) existem três modelos de gestão de conflitos no contexto escolar: o normativo ou punitivo-sancionador, o relacional e o integrador. O *modelo normativo ou punitivo-sancionador* é considerado o mais comum, por ser o mais fácil de aplicar. Segundo este modelo a sanção inibe o litigante de voltar a actuar e ao mesmo tempo, serve de exemplo para os outros. Apesar de este ser o modelo mais utilizado, possui várias limitações: não favorece a auto responsabilidade, pois é um terceiro a resolver o conflito e não resolve por completo o conflito, pois não se vai às origens deste, como sublinha o autor.

Quanto ao segundo modelo identificado, ou seja, o *modelo relacional*, este tem como principal objectivo prevenir o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal, seja por iniciativa própria ou por meio de um intermediário. Pretende-se ainda, restabelecer a relação e reparar os danos causados (Torrego Seijo cit por San Martín). A utilização deste tipo de modelo valoriza a intervenção de uma terceira pessoa para favorecer o encontro e a gestão do conflito. Tal como no primeiro modelo identificado, também o modelo relacional possui algumas limitações, nomeadamente: a sua difícil implementação nas escolas, pois estas não favorecem o diálogo, e, a necessidade de

tempo, energia, empenho e capacidade de mediação (Torrego Seijo cit por San Martín, 2003, p.45).

Por fim, o terceiro modelo de gestão de conflitos no contexto escolar refere-se ao *modelo integrador*. Este assenta na defesa dos direitos e deveres das pessoas, bem como na sua participação na gestão dos conflitos, especialmente através da mediação (Torrego Seijo cit por San Martín, 2003). Este mesmo autor afirma que o modelo integrador, tal como o próprio nome indica, integra os outros dois modelos identificados: o modelo normativo, na medida em que existem normas de comportamento, sendo as mesmas definidas com a participação de todos os elementos da comunidade educativa, e o modelo relacional, ao facilitar e estimular a convivência e ao exigir reconciliação das partes em conflito (p.46-47). Este modelo reforça a importância da criação de um clima de diálogo que estimule a cooperação e a responsabilização das partes na gestão dos conflitos. No entanto, tal como sucede nos outros dois modelos acima citados, também o modelo integrador possui algumas limitações, tais como: requer a existência de mediadores e de procedimentos de gestão de conflitos e, exige tempo, dedicação e apoio especializado (p.46-47).

Segundo Gaspar (2007), aos três modelos de gestão de conflitos identificados anteriormente, correspondem dois tipos de escola: a escola tradicional e a escola participativa/cooperativa. A primeira caracteriza-se pela enorme resistência à mudança e à utilização de novas técnicas de gestão de conflitos. Neste tipo de escola, o conflito é visto como algo negativo, destrutivo e, por isso, tem de ser eliminado, evitado. O conflito é ainda visto, como uma fonte de instabilidade e as partes que o provocam devem ser reprimidas (Johnson e Johnson, 2002), utilizando metodologias competitivas, onde existe um vencedor e um vencido, como é o caso do processo disciplinar.

Quanto à escola participativa/cooperativa, esta assenta em alguns princípios como: o uso do diálogo; a aprendizagem cooperativa; a utilização de uma atitude empática e aberta face aos alunos; o estabelecimento de normas através de uma democracia participativa; a reacção proactiva face aos conflitos; a resolução dos conflitos de um modo construtivo por parte dos alunos, e onde todos os participantes são vencedores (San Martín, 2003). Neste tipo de escola, o conflito é visto como algo inevitável, que

faz parte do quotidiano e, por isso, são utilizadas estratégias cooperativas para o resolver, nomeadamente: a arbitragem; a mediação; a conciliação e a negociação.

De entre estas estratégias, a mediação pelo seu carácter participativo, democrático e educativo, tem um papel muito especial na educação das crianças e jovens.

A abordagem à mediação que se segue não se esgota na mediação de conflitos, pelo contrário, tratamos o conceito de mediação socioeducativa que foi estruturante para o desenvolvimento do estágio de que aqui demos conta.

3. A Mediação Socioeducativa

3.1 Concepções e modelos de mediação

A mediação “constitui uma perspectiva de intervenção e um conceito fulcral nos sistemas educativos, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas” (Freire, 2010, p.1). Com efeito, a mediação é um “processo de inter-relação e cooperação entre as pessoas que se converte num meio indispensável para a existência de comunidades humanas baseadas na prática efectiva de valores de convivência” (Torremorell, 2008, p.18).

A mediação em educação em Portugal, a partir da década de 2000, foi alvo de uma crescente aposta, no sentido de disseminar a presença de mediadores socioeducativos por várias escolas do país. Estes mediadores estavam integrados em diversos projectos, nomeadamente, o Projecto Ponte sem Margens, desenvolvido em várias cidades do país, os projectos desenvolvidos pela Associação Olho Vivo, junto de comunidades imigrantes e ciganas e ainda, o Programa Escolhas, caracterizado pela participação de jovens mediadores urbanos (Freire, 2010). Ainda nesta década, a criação e disseminação dos GAAF (Gabinete de Apoio ao Alunos e à Família) por parte do Instituto de Apoio à Criança, assumiu um importante papel na valorização da mediação em educação em Portugal. Estes gabinetes foram implementados em diversas escolas do país, sendo dada prioridade às escolas que servem comunidades culturalmente muito heterogéneas e com problemas de insucesso, absentismo e abandono escolares. Neste projecto de criação

dos GAAF nas escolas está enraizada uma filosofia de mediação, do “estar no meio”, e por isso, os técnicos que neles trabalham têm como principal objectivo, criar pontes entre a escola e a família, entre os pais e os filhos, entre os alunos e entre os alunos e os professores. Por vezes, são estabelecidas pontes também com outras instituições sociais como: a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Câmara Municipal ou Junta de Freguesia onde se insere a escola e ainda, o centro de saúde da comunidade. “Todo este processo de criação de pontes é sustentado através da proximidade estabelecida entre os mediadores e os alunos, facilitada pela sua presença no pátio da escola” (Freire, 2010,p.64).

A mediação é uma actividade social e ética. Por isso, alguns autores se referem aos princípios e valores que lhe são inerentes.

As autoras Morgado e Oliveira (2009) sublinham alguns princípios, nomeadamente: a voluntariedade, a confidencialidade e a imparcialidade/neutralidade (Morgado & Oliveira, 2009). O primeiro princípio identificado diz-nos que tanto a intervenção do mediador como a concretização da mediação devem ser aceites pelas partes em conflito e partir da iniciativa destas. Relativamente à confidencialidade, podemos afirmar, que a garantia da mesma dá às partes em conflito uma maior confiança para falarem sobre o conflito, sobre os seus sentimentos em relação a este, e para proporem soluções para o problema. Este princípio diz-nos ainda, que toda a informação dada pelas partes não será utilizada em situações futuras. Por fim, o terceiro e último princípio acima referido – imparcialidade/neutralidade, defende que o mediador deve manter-se independente de ambas as partes, ou seja, não deve tomar qualquer partido, nem estabelecer qualquer aliança a favor ou contra uma delas (Torremorel, 2008).

Não existe um consenso em relação ao papel do mediador. Alguns defendem um papel menos interventivo do mediador: este é responsável pelo restabelecimento do diálogo entre as partes e não pode dar sugestões, nem intervir, mesmo que o acordo seja injusto (Jares, 2002). Pelo contrário, outros defendem que o mediador deve ter um papel mais activo, nomeadamente, a sugerir alternativas face a um impasse das partes, a reforçar os aspectos positivos em detrimento dos aspectos negativos junto das partes, e a auxiliar os intervenientes na procura de interesses comuns (Jares, 2002).

No entanto, independentemente do papel mais ou menos activo desempenhado pelo mediador, é-lhe exigido, que actue obedecendo aos princípios da própria mediação (voluntariedade, confidencialidade e imparcialidade) e que, domine um leque variado de competências. De acordo com um conjunto de autores, estas competências são: preocupar-se com os outros; saber ouvir e comunicar com os outros (escuta activa, empatia); ser corajoso, persistente, prudente, discreto e paciente; garantir a confidencialidade; saber gerir relações humanas e processos de grupo; saber trabalhar em equipa; ser bom observador; ser capaz de identificar problemas; conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha; conhecer os códigos linguísticos da população; entre outras (Jares, 2002; Silva, Caetano, Freire, I, Moreira, Feire, T. e Ferreira, 2010; Oliveira e Freire, 2009). Contudo, de entre estas várias competências, Silva et al (2010), identificam três características como as mais valorizadas: o saber ouvir, a motivação para a acção e o ser capaz de respeitar os outros. As autoras sublinham que nestas aptidões “cruzam-se a dimensão comunicacional, a dimensão volitiva e a dimensão ética, parecendo constituir estas três dimensões o coração da mediação” (Silva et al, 2010, p.135).

Ao falarmos sobre a mediação, é de todo pertinente, apresentarmos os seus três modelos: o modelo tradicional linear de Harvard; o modelo transformativo e o modelo circular narrativo. O primeiro modelo tem como principais autores, Fisher e Ury, e a sua concepção sobre o conflito, é de que este é negativo e por isso deve eliminar-se. O principal objectivo deste modelo consiste em chegar a um acordo mutuamente satisfatório (Gaspar, 2007; Oliveira e Freire, 2009). Este tipo de modelo está sobretudo orientado para a resolução de conflitos a nível comercial e empresarial (Gaspar, 2007). Quanto ao *modelo transformativo*, este tem como autores centrais, Folger, Bush e Lederach, e aqui o conflito é encarado como uma oportunidade de crescimento, como algo que é normal e simplesmente acontece, e que naturalmente está presente nas relações humanas. Nesta perspectiva o conflito não desaparece, transforma-se. Para este modelo, torna-se fulcral transformar o conflito e as relações humanas, trabalhar as diferenças e modificar colectivamente a realidade (Oliveira e Freire, 2009, p.19). Este é um modelo que se centra no desenvolvimento pessoal e relacional de cada indivíduo. Por fim, o terceiro modelo, denominado de *modelo circular narrativo*, tem como principais autores Sara Coob e Marines Suares, e para este, o conflito é visto “como um

processo mental, com um potencial de mudança através de outro processo mental” (Oliveira e Freire, 2009, p.19). O seu objectivo centra-se na transformação das relações entre as partes, através de um trabalho na comunicação para a mudança de perspectivas de observação e assim mudar a própria realidade (Gaspar, 2007; Oliveira & Freire, 2009).

Segundo Morgado e Oliveira (2009), a implementação da mediação escolar passa obrigatoriamente pela constituição de uma equipa multidisciplinar de mediadores com formação em áreas tão variadas como: psicologia, sociologia, serviço social e pedagogia. Mas, passa igualmente, por um conjunto de etapas/fases essenciais: 1) realização de um diagnóstico de necessidades da escola; 2) desenvolvimento de acções de sensibilização sobre o tema; 3) criação de uma equipa de apoio; 4) formação e capacitação de docentes e não docentes; 5) selecção e formação de alunos mediadores; 6) implementação e monitorização do projecto e por último, 7) avaliação do projecto (Garcia Costoya cit. por Morgado e Oliveira, 2009, p.51).

Como foi referido anteriormente, a implementação da mediação em contexto escolar encontra-se ainda a dar os seus primeiros passos e várias são as dificuldades/obstáculos que a mesma tem de ultrapassar. Uma das primeiras dificuldades a enfrentar, assenta na criação de uma dinâmica de (re) conhecimento da mediação, das suas vantagens e limites. Para tal, é de extrema importância apostar na construção de uma identidade da mediação e dos mediadores, por exemplo, através de estratégias como: a partilha de receios, incertezas, mas também de experiências positivas; a sinalização e análise de situações; o envolvimento em tarefas comuns e a definição de regras de funcionamento (Almeida, 2009, p.126). Uma segunda dificuldade identificada por esta autora refere-se ao sentido da mediação e à sua inserção num projecto educativo mais amplo. Assim, é igualmente importante, a elaboração de projectos de mediação, de forma partilhada e responsável, e que tenham em consideração as diferentes lógicas de funcionamento da escola (económica, organizacional, política, social, educativa) (p.126). Por último, um outro obstáculo a ultrapassar diz respeito à gestão dos poderes de cada actor da comunidade educativa. Ao mediador é reconhecida autoridade moral e algum poder proponente, no entanto, na mediação, o que é de todo importante é aquilo que pensam e a forma como actuam aqueles que interagem com o mediador (p.126).

3.2 O aspecto particular da mediação de conflitos entre pares

Nos E.U.A. a formação de alunos para o desempenho do papel de “mediadores de conflitos” tem sido uma prática utilizada com sucesso em diversos programas. Esta formação pode desenvolver-se quer a nível do desenvolvimento curricular, numa perspectiva de prevenção primária, quer através de resolução prática de conflitos (Freire, 2001).

Segundo Johnson e Johnson (cit. por Freire, 2001), os resultados obtidos com a aplicação destes programas nas escolas foram muito positivos, pois, e tomando como referência os programas acompanhados por estes autores, *“antes da formação, na maior parte dos conflitos diários os estudantes usavam estratégias destrutivas, que tendiam a provocar a escalada do conflito, apresentavam a maior parte dos conflitos ao professor e não sabiam como negociar. Depois da formação, os estudantes conseguiam socorrer-se de procedimentos de negociação e de mediação para gerir situações de conflito ... mais ainda, eles mantinham o seu conhecimento e competências apreendidas sobre o assunto ao longo do ano.”* Depois da formação os alunos normalmente gerem os seus conflitos sem envolvimento dos adultos, havendo uma redução drástica da intervenção dos professores e da direcção na gestão e resolução dos conflitos. Também Van Slyck e Stern (cit. por Freire, 2001) sublinham o papel da mediação entre pares na melhoria do ambiente disciplinar da escola, na redução do nível de problemas disciplinares violentos e na obtenção de efeitos benéficos para os alunos que desempenharam o papel de mediadores.

O desenvolvimento de competências para a negociação e mediação de conflitos nas crianças e nos adolescentes aumenta a capacidade de auto-regulação do seu próprio comportamento e de resolução construtiva de conflitos. Aumenta ainda, a capacidade de estabelecer relações positivas com os seus pares e de lidar com o stress (Freire, 2001).

Em Portugal, existem algumas experiências nesta área, desenvolvidas pelo Instituto de Inovação Educacional em colaboração com algumas escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e podemos afirmar que a implementação da mediação nas nossas escolas constitui um verdadeiro desafio pelos obstáculos a que é sujeita, no

entanto, o seu sucesso é essencial para o próprio contexto escolar e para os elementos que deste fazem parte.

A par desta vertente da mediação em educação assente num conceito alargado de mediação, podemos falar de uma outra concepção de mediação muito associada à institucionalização de programas de mediação de conflitos interpessoais, alternativos à resolução tradicional de conflitos (Freire, 2010).

Nesta perspectiva, a mediação “é uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias” (Morgado e Oliveira, 2009, p. 48). As autoras, afirmam que a mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos, oferece um espaço ideal para desenvolver nos mediadores e nos mediados a capacidade de respeito mútuo, a utilização de uma comunicação assertiva e eficaz, a compreensão da visão do outro e, ainda, a aceitação das diferentes percepções.

Segundo Jares (2002), o processo de mediação deverá: favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito; levar a que as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua visão; auxiliar na análise das causas do conflito, e assim ajudar as partes a separarem os interesses dos sentimentos; favorecer a transformação das diferenças em formas de resolução de conflitos e, por fim, reparar as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

O desenvolvimento de uma mediação passa obrigatoriamente por duas fases: a fase prévia e a própria fase da mediação (Torrego Seijo, 2003, p.56). Relativamente à primeira fase identificada, esta, tal como o próprio nome sugere, dá-se antes de iniciar a mediação, e na mesma, é necessário verificar se o caso é passível de ser resolvido através desta estratégia, se as partes estão dispostas a resolver o seu conflito através da mediação e ainda, se estas aceitam o mediador. Nesta fase, é igualmente necessário explicar quais os objectivos da mediação, o seu funcionamento e o papel dos intervenientes e dos mediadores (Torrego, 2003; Torremorell, 2008). A segunda fase do processo de mediação, que corresponde ao seu próprio decurso, caracteriza-se por

seguir um conjunto de etapas essenciais. A primeira etapa, denominada de “Ora conta lá!”, serve para cada parte expor o seu ponto de vista e os seus sentimentos, cabendo ao mediador o papel de escutar activamente. A segunda etapa corresponde à clarificação do problema, ou seja, à identificação do foco do conflito. Na terceira etapa, procura-se, através de técnicas como a “chuva de ideias”, formas/soluções para resolver o conflito. Encontrada a solução, chega-se à quarta fase, a celebração do acordo. Este acordo deve ser realista, concreto, claro, escrito e avaliável. Por fim, numa quinta fase do processo de mediação, há um controlo do cumprimento daquilo que foi acordado, e, se for necessário, há uma reformulação do acordo (Torrego, 2003; Torremorell, 2008).

A introdução da mediação no contexto escolar enquanto estratégia de resolução de conflitos possui um passado muito recente, mas com resultados positivos já confirmados, como tentaremos mostrar através do trabalho desenvolvido pelos GAAP. Tal como afirma Morgado e Oliveira (2009), “aprender a gerir e a resolver os conflitos através da mediação, ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada e de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas” (p.53).

Capítulo II - Contexto de Intervenção

1. O Bairro e o seu enquadramento urbano

O Bairro Padre Cruz situa-se na freguesia de Carnide, concelho de Lisboa, na periferia noroeste da cidade, no local onde existiu a Quinta da Penteeira, estando ainda hoje rodeado de antigas quintas que vão cedendo lugar a novos edifícios. O crescimento deste Bairro desenvolveu-se em várias fases, ao longo dos últimos cinquenta anos. Foi iniciado em 1960, com a construção de 200 fogos pré-fabricados de fibrocimento. Desta primeira fase constava, também, a construção de escolas, capela, salão de festas, zona desportiva, centro social e mercado. Ainda nesta década, foram construídos mais 917 fogos de alvenaria, com dois pisos e pequeno logradouro, mas com bastantes semelhanças aos de fibrocimento (Gebalis, 1999).

Em 1975, o Bairro continuou a crescer, com a construção de mais de 280 habitações, com características diferentes das anteriores, notando-se a opção pela construção em altura, já que os edifícios apresentam quatro pisos, com galerias em cada um deles, ao longo das quais se desenvolvem vários fogos. No entanto, é a partir do início da década de 1990 que se inicia uma nova e determinante fase de evolução urbanística do Bairro. Esta fase começa com a construção de edifícios que vieram permitir o realojamento de centenas de pessoas dos fogos de fibrocimento iniciais, que já evidenciavam degradantes condições habitacionais. A par das habitações, têm sido disponibilizados espaços comerciais que promovem a vida própria do Bairro, resultante da instalação de unidades comerciais e de serviços (Gebalis, 1999).

A população do Bairro Padre Cruz, na sua maioria, é de nacionalidade portuguesa, nascida no perímetro urbano de Lisboa. No entanto, existe no Bairro um elevado número de estrangeiros oriundos, sobretudo, dos PALOP, nomeadamente, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde (Projecto Educativo TEIP2, 2008-2011).

Uma das principais características que se evidencia na análise sociocultural desta população diz respeito aos baixos índices de escolaridade. Quase metade da população não possui qualquer nível de escolaridade. Esta situação traduz-se, principalmente, no condicionamento a empregos qualificados, constatando-se, que apenas 2% da população

trabalha em actividades do sector primário, e mais de 69% exerce funções no sector terciário, em tarefas de baixa qualificação (Projecto Educativo TEIP2, 2009-2010). É de salientar, ainda, o elevado número de população que não possui qualquer ocupação profissional, sendo apenas contratada para trabalhos temporários.

Para além desta situação, outras problemáticas caracterizam esta população, nomeadamente: a iliteracia, a existência de um elevado número de famílias monoparentais e o baixo nível socioeconómico. Relativamente à iliteracia, esta traduz-se, na elevada dificuldade ao acesso de actividades económicas e ao acompanhamento dos filhos em idade escolar.

A existência de famílias monoparentais, muitas vezes desorganizadas, deixando a educação das crianças ao encargo dos avós ou vizinhos, leva a muitos casos de absentismo e abandono escolar. Os alunos, nestas situações, não acatam as indicações dos avós e/ou outros, gerindo sozinhos o seu tempo e a respectiva integração nas actividades escolares (Projecto Educativo TEIP2, 2008-2011).

Quanto ao baixo nível socioeconómico que caracteriza a generalidade da população, este origina que uma parte substancial da mesma subsista do Rendimento Social de Inserção (RIS), o que parece provocar um distanciamento e desvalorização da educação escolar. Esta situação leva, muitas vezes, a uma inserção precoce na vida activa (nomeadamente venda ambulante) ou à prática de actividades marginais/ilegais (furto, comércio de estupefacientes) por parte das crianças e jovens deste Bairro (Projecto Educativo TEIP, 2008-2011).

Perante um meio com estas características, problemas como o alcoolismo, a toxicodependência, a gravidez precoce e os comportamentos marginais assumem uma elevada densidade, reflectindo-se fortemente na escola, nomeadamente através do elevado número de alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais, tais como: distúrbios de comportamento/personalidade, problemas graves de indisciplina e de violência e deficiente adaptação ao quotidiano escolar.

Actualmente, o Bairro Padre Cruz, a par da elevada construção de edifícios de habitação, possui, igualmente, um conjunto de infra-estruturas essenciais,

nomeadamente: um mercado, um centro cultural, um estádio desportivo e um posto de saúde.

Note-se, que para a realização desta caracterização do contexto de intervenção, apenas nos foi disponibilizado um breve historial do Bairro Padre Cruz, realizado pela Gebalis no ano de 1999. Tanto esta instituição, como a Junta de Freguesia de Carnide assumiram não ter qualquer documento de caracterização actualizado do Bairro. Tornou-se, assim, fundamental a consulta do Projecto TEIP da Escola.



Figura 1 – Centro Cultural Natália Correia, localizado no Bairro Padre Cruz.

2. O Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz

No que se refere ao Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, local onde se realizou o meu estágio curricular, este foi constituído no início do ano lectivo de 2004-2005, e engloba três estabelecimentos de ensino: a Escola Sede (Escola Básica do 2º e 3º ciclo), a Escola Básica do 1º ciclo e o Jardim de Infância. Importa salientar que a Escola do 1º ciclo foi recentemente inaugurada, possuindo uma construção moderna e os equipamentos e infra-estruturas necessários. A mesma situa-se a uma distância de poucos metros da escola sede, possibilitando, deste modo, uma deslocação mais recorrente e facilitada.

Desde o início do seu funcionamento, tem sido opção do mesmo, articular projectos com o intuito de reforçar a sua inserção/contextualização num bairro social com características socioeconómicas e familiares muito específicas. Para tal, têm sido

estabelecidos diversos protocolos com instituições que, em mútua colaboração, têm auxiliado o Agrupamento a alcançar os objectivos propostos no seu projecto educativo.

Várias são as instituições que colaboram com o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, nomeadamente: o Núcleo de Psicologia de Carnide (NUPIC); a LAPSIS (Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico); a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) de Lisboa-Norte e a PSP. Referindo-me, especificamente à NUPIC e à LAPSIS, estas instituições desenvolvem um trabalho na área da psicologia, sendo através deste apoio psicológico que algumas crianças e jovens conseguem ultrapassar ou minimizar problemas temporários. Note-se, que é também através do trabalho destas instituições, que alguns alunos são encaminhados para acompanhamento psicoterapêutico no próprio NUPIC; no Hospital de Santa Maria; nos Serviços Clínicos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e no Centro de Saúde de Benfica (Projecto Educativo do Agrupamento, 2008-2009).

Para além das parcerias acima mencionadas, outras instituições colaboram com a escola, actuando dentro das competências que lhes são atribuídas e, articulando planos de intervenção, acções de acompanhamento e de prevenção para os diferentes ciclos. São exemplo destas instituições: o Centro de Emprego e Formação Profissional; a Câmara Municipal de Lisboa (Divisão de Apoio Socioeducativo); a Associação de Moradores do Bairro Padre Cruz; a CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados); entre outras (Projecto Educativo do Agrupamento, 2008-2009).

O Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, a funcionar num edifício relativamente novo, apresenta uma total adequabilidade às suas funções. No que diz respeito aos espaços interiores, o mesmo conta com seis salas de aula espaçosas, com boas condições de arejamento e luminosidade, pontos de água, hall/vestiário e espaços de arrumação de materiais correspondentes. As instalações sanitárias são adjacentes às salas em número de uma para cada duas, tendo todas acessibilidade directa. Todas as salas de aula têm comunicação com o exterior, e existe, também, um espaço polivalente e uma sala de reuniões. O edifício possui, ainda, um refeitório, uma cozinha totalmente equipada, áreas de recreio coberto, estruturas lúdicas fixas, espaços ajardinados com algumas árvores (Projecto Educativo TEIP, 2008-2011).

O Jardim-de-infância trabalha, diariamente, cinco horas na componente lectiva, promovendo também, na sua componente sócio educativa, o apoio às famílias no bairro. Esta ajuda ocorre durante toda a semana (de segunda a sexta), de acordo com o calendário escolar, entre as 08 e as 09 horas e entre as 15 e as 19 horas.

Quanto à escola do 1º ciclo, denominada de Escola Professora Aida Vieira, esta foi inaugurada no ano lectivo transacto. Caracterizada por uma construção moderna, a mesma possui um elevado número de salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de assistentes operacionais, gabinetes de apoio educativo, gabinetes de coordenação, sala de expressões, uma cantina e sala de refeições e ainda, um espaço relvado.

No 1º ciclo, a componente lectiva desenvolve-se por cinco horas diárias, havendo também lugar para actividades de enriquecimento curricular no período das 15.15 às 17.30. A componente de apoio à família decorre das 08 às 09 horas e das 17.30 às 19 horas. Estas actividades ocorrem de segunda a sexta-feira, de acordo com o calendário escolar.

A escola E. B. 2,3 Bairro Padre Cruz, é considerada a escola sede e iniciou as suas funções no ano lectivo de 2000-2001. Funciona num edifício novo, relativamente funcional, moderno, com excelentes condições de insolação e arejamento. No entanto, é uma escola muito fria e húmida.

A par das várias salas de aula que possui, nesta escola existem, igualmente, um refeitório amplo, devidamente equipado e decorado, um bar e uma papelaria de utilização comum a toda a comunidade educativa, um centro de recursos dotado de um moderno equipamento mobiliário, vários laboratórios e oficinas devidamente equipados para um ensino vivo e experimental, um Posto Médico, dois laboratórios de informática e ainda uma sala multimédia (Projecto TEIP, 2008-2011).

Para além destas várias infra-estruturas, a escola está dotada, ainda, de um pavilhão polidesportivo parcialmente coberto e de algum material destinado à prática da Educação Física e do Desporto Escolar.

A Escola Básica 2,3 do Bairro Padre Cruz, aquando a sua construção, estava destinada a uma população escolar dos 10 aos 15 anos, e possuía capacidade para 18 turmas. No

entanto, com a integração de turmas de PIEF e de Percursos Curriculares Alternativos, e com a abertura de Cursos de Educação e Formação, foi necessário criar e adaptar vários espaços a salas de aula. Actualmente, a escola possui um total de 25 turmas, e cerca de 435 alunos.

Relativamente à oferta educativa existente no Agrupamento, esta passa obrigatoriamente pela formação ao nível do 1º, 2º e 3º ciclo. Contudo, actualmente a aposta desta instituição centra-se nos Cursos de Educação e Formação (CEF), tendo em conta as necessidades dos discentes e os recursos existentes. A par destes cursos, foram criadas igualmente turmas de Percurso Curricular Alternativo.



Figura 2 – Escola E.B. 2,3 Bairro Padre Cruz (Escola Sede)

3. O Programa TEIP e o Projecto do Agrupamento

O Segundo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) foi criado pelo Despacho da Ministra da Educação de 26 de Setembro de 2006, surgindo na sequência de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e expectativas dos alunos. Este Segundo Programa, veio retomar o Projecto TEIP criado no ano de 1996.

Os principais objectivos do TEIP2 centram-se:

- na melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;

- no combate ao abandono escolar precoce e ao absentismo;
- na criação de condições para a orientação escolar e para uma melhor transição da escola para a vida activa;
- na promoção de articulações entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

É precisamente neste Segundo Programa TEIP que está incluído o Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz. A adesão a este programa deveu-se, essencialmente, à necessidade de melhorar a sua autonomia, afirmação e territorialização e à oportunidade de definir este território educativo enquanto unidade educativa privilegiada, com direito à inclusão e à construção de identidades próprias (Projecto TEIP2, 2008-2011).

Através deste Projecto, o Agrupamento pretendeu responder aos problemas mais frequentes nesta comunidade educativa, inserida numa área social e económica muito carenciada, com alunos oriundos de diferentes etnias, de alguns Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ainda, de algumas famílias itinerantes. Pretendeu ainda, estreitar as ligações entre os vários parceiros e unir esforços para uma intervenção minuciosa e o mais multidisciplinar possível (Projecto TEIP2, 2008-2011).

No âmbito do Projecto TEIP, surge na escola do Bairro Padre Cruz o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), promovido em parceria com o Instituto de Apoio à Criança (IAC).

Este é um projecto de mediação escolar/social destinado a todo o Agrupamento, e tem como principais objectivos: apoiar crianças e jovens, na procura de soluções para os seus problemas quotidianos; combater o absentismo e o abandono escolar e estabelecer estratégias de intervenção e de combate à exclusão social dos alunos e respectivas famílias (Projecto GAAF, 2010).

Tendo em conta as problemáticas de cada aluno, o GAAF é responsável pelo desenvolvimento de intervenções de apoio e pelo acompanhamento do próprio aluno. Estas intervenções são definidas conjuntamente com os Directores de Turma, Professores e Assistentes Operacionais, e visam proporcionar espaços formais e informais, dentro e fora da escola, que permitam às crianças e jovens viver experiências

novas que contribuam para a construção da estrutura emocional, cognitiva e social (Relatório GAAF 2º período, 2011).

A actuação do GAAF é desenvolvida por uma equipa multidisciplinar, constituída por três animadores socioculturais, uma mediadora, uma psicóloga, uma técnica de expressão dramática, um técnico de serviço social e uma educadora social. Esta equipa desenvolve um trabalho complementar entre as diferentes dimensões da intervenção: dimensão psicossocial e dimensão da animação socioeducativa.

Na sua dimensão psicossocial o trabalho da equipa orienta-se para a intervenção sobre problemáticas pessoais, familiares, escolares e/ou comunitárias, prestando apoio aos alunos na minimização destes problemas e das suas possíveis consequências (problemas de ordem social e/ou exclusão social). Simultaneamente presta apoio na construção de um projecto de vida pessoal, escolar e profissional, através da promoção de competências pessoais e sociais (reforçada através da implementação do Programa de Competências Pessoais e Sociais) e de orientação escolar e profissional, com um programa dedicado ao efeito (Relatório GAAF 2º período, 2011).

Já a dimensão da animação socioeducativa, através da sua componente mais lúdica e recreativa, baseia-se num conjunto de actividades, que procuram dinamizar o espaço escolar e promover a identificação e o sentimento de pertença dos alunos à escola, de uma forma alternativa. Esta dimensão compreende ainda, uma componente de expressão dramática e de dança que incidem no desenvolvimento de práticas de expressão corporal e artística. Estas componentes são desenvolvidas através de Clubes a funcionar em horário extracurricular. Algumas das actividades têm em conta os programas curriculares, constituindo-se como estratégias para consolidar os conteúdos (Relatório GAAF 2º período).

O GAAF na Escola do Bairro Padre Cruz, no último ano lectivo, funcionou todos os dias da semana, desde as 8h15 até às 18h30 (horários de funcionamento da escola). No entanto, houve momentos em que este horário se prolongou devido à realização de actividades fora do horário escolar. A sua localização na escola situou-se numa sala junto à sala de convívio dos alunos, o que permitiu aproximar mais os alunos do GAAF e aproximar também os técnicos dos ambientes informais ocupados pelos alunos.

Capítulo III – A construção e desenvolvimento de um Projecto de Estágio integrado

1. Enquadramento no GAAF

O meu estágio curricular, iniciado no mês de Setembro do ano transacto, pautou-se por uma actuação em diversas áreas e serviços, a fim de conhecer em profundidade o contexto de intervenção. De seguida, irei apresentar, em específico, a minha intervenção no GAAF, nas suas duas dimensões.

1.1 A mediação escola-família

Uma das actividades por mim realizadas consistiu no acompanhamento dos técnicos durante as visitas domiciliárias a casa dos alunos. No total, participei num conjunto de quatro visitas, e a minha intervenção resumiu-se somente, ao acompanhamento do técnico e observação da actuação do mesmo perante as diversas situações. A primeira e segunda visita, ocorreu no mês de Outubro, do ano anterior, e deveu-se a uma situação de absentismo de dois irmãos. Neste caso, dirigi-me à habitação dos alunos com o técnico de serviço social do GAAF. Em ambas as deslocações, ninguém abriu a porta ou respondeu à nossa voz. Assim, na segunda visita realizada, deixámos um recado para o encarregado de educação, pedindo a este que se dirigisse à escola para falar sobre as razões das faltas escolares dos alunos. Tal não se verificou nos dias seguintes, e o caso foi então comunicado à PSP, para a mesma tentar entrar em contacto com a família.

A terceira visita domiciliária aconteceu no mês de Janeiro e foi realizada conjuntamente com a educadora social do GAAF. A mesma teve como intuito ir acordar/chamar um aluno que desde o início do ano lectivo chega constantemente atrasado às aulas e falta quase sempre no período da manhã. Mais uma vez, nesta situação, o meu papel consistiu em acompanhar a técnica até à morada do aluno e assistir à sua actuação. Após a visita ao aluno, o mesmo foi para a escola, e nas semanas seguintes tentou cumprir o seu horário, apesar de alguns atrasos.

Por fim, a quarta e última visita ocorreu, igualmente, no mês de Janeiro, e mais uma vez acompanhei a educadora social da equipa do GAAF. Neste caso, a visita deveu-se a uma situação de abandono escolar por um período superior a dez dias. Antes da visita, a

escola tentou contactar a aluna várias vezes, mas o número que constava no seu processo estava desactualizado. Assim, com a deslocação do GAAF à habitação da aluna, foi nosso intuito saber que motivos estavam por detrás das faltas contínuas da mesma. Fomos recebidos por uma das irmãs da aluna, e a mesma referiu que a sua irmã já não vivia naquela casa, pois havia casado com um rapaz de etnia cigana e estava a morar com ele. A irmã mencionou, ainda, que a aluna, o marido e a sua mãe já haviam ido, por várias vezes, à escola para anular a matrícula, mas a Secretaria não havia deixado. A minha participação nesta visita resumiu-se ao acompanhamento da técnica e à observação da situação e da sua actuação. Após o conhecimento daquelas informações, o caso foi encaminhado para o director de turma, e este ficou a cargo do acompanhamento da situação.

Ainda em parceria com os técnicos da equipa do GAAF, outras tarefas foram por mim realizadas, nomeadamente: a reflexão com os alunos sobre problemas de comportamento e o contacto individualizado com encarregados de educação. Relativamente ao processo de reflexão com os alunos sobre os seus comportamentos, este sucedeu, muitas vezes, por meio de conversas informais na sala do GAAF, no intervalo ou até nos corredores de acesso às salas de aula. Através destes diálogos, pretendia-se saber se o aluno estava a viver algum tipo de problema que o levasse a assumir aquele comportamento, e se tal se verificasse, demonstraríamos o nosso apoio e ajuda para conversar um pouco e tentar solucionar o problema em questão. Já o contacto individualizado com encarregados de educação teve como principal objectivo promover o envolvimento parental no percurso escolar dos educandos, e estes contactos foram sobretudo realizados telefonicamente. Na totalidade das situações, os telefonemas tiveram como intuito comunicar ao encarregado de educação o atraso ou a ausência do aluno às diferentes aulas. Importa salientar, que na maioria dos casos, os encarregados de educação demonstraram uma atitude de agradecimento em relação aos nossos contactos, pois assim, estavam a par do comportamento do seu educando. No entanto, houveram situações em que os familiares dos alunos contactados, reagiram com desagrado ao nosso telefonema, afirmando mesmo que não queriam mais receber aquele tipo de contacto, pois a escola tinha a obrigação de resolver aquele tipo de situações.

1.2 O PCPS

Ainda no âmbito da dimensão psicossocial é de salientar a minha participação na aplicação do Programa de Competências Pessoais e Sociais (PCPS) a uma turma do 5º ano de escolaridade. Este programa “procura contribuir para o desenvolvimento social e afectivo para que os jovens aprendam a estar e agir em grupo, aperfeiçoem o conhecimento que têm sobre si próprios, descubram, reconheçam, classifiquem e aceitem os sentimentos e pensamentos, aumentem e melhorem os seus padrões de comunicação, aprendam a seleccionar comportamentos construtivos adequados e a utilizá-los na resolução de conflitos. Esta actividade procura, essencialmente, contribuir para o desenvolvimento de relações entre pares, bem como para o crescimento de jovens autónomos, responsáveis e auto-confiantes” (Projecto Específico PCPS 5ºD, 2010-2011¹).

A aplicação do PCPS na turma do 5ºD iniciou-se a Fevereiro de 2011 e terminou a Junho do mesmo ano. Neste período foram desenvolvidas dez sessões com a turma. Cada sessão teve a duração total de 90 minutos, sendo que a turma foi dividida, e cada subgrupo teve uma sessão com a duração de 45 minutos. O horário da aplicação do Programa coincidiu com a aula de Área Projecto, e por isso cada metade da turma aquando a sessão de PCPS saiu da sua sala de aula, e dirigiu-se à sala de multimédia, local de desenvolvimento das sessões. Em alguns casos, por ocupação desta sala por outras actividades, foi necessário utilizar o auditório ou o espaço exterior da escola.

A condução das sessões do Programa ficaram a cargo de dois membros da equipa do GAAF, e no caso desta turma, esta dupla foi constituída por mim e por uma animadora sociocultural. A escolha por dois técnicos teve como principal intuito garantir uma melhor gestão da sessão.

Várias foram as temáticas trabalhadas ao longo do PCPS, nomeadamente: a comunicação interpessoal (verbal e não verbal); as habilidades sociais e assertividade; a cooperação/confiança; a resolução de problemas e tomada de decisão; a auto-confiança

¹ Ver anexo 1: Projecto Específico PCPS 5ºD, 2010-2011

e auto-estima; os sentimentos/pensamentos e por fim, a higiene (Projecto Específico PCPS 5ºD, 2010-2011).

As metodologias utilizadas para trabalhar estes temas basearam-se no desenvolvimento de dinâmicas de grupo, role-playing, situações dilemáticas e reflexões individuais e em grupo.

No caso da turma do 5ºD, importa salientar que não foram trabalhadas todas as temáticas previstas no Programa, havendo a necessidade de preterir alguns temas em relação a outros. Tal situação deveu-se à concretização de um menor número de sessões inicialmente previstas e ainda ao próprio comportamento da turma. Sendo este um grupo que se caracterizava pela prática de um discurso agressivo e pela existência de um elevado número de conflitos entre colegas, considerou-se pertinente abordar, um maior número de vezes, os conteúdos relacionados com as habilidades sociais e a assertividade e a resolução de problemas. Com esta escolha, ficaram alguns temas por trabalhar, nomeadamente: a auto-confiança e a auto-estima, os sentimentos/pensamentos e a higiene.

No final da aplicação do Programa na turma as principais dificuldades sentidas pelos técnicos responsáveis centraram-se na comunicação com o director de turma e na preparação e aplicação das sessões. Relativamente à primeira dificuldade, foi evidente a articulação menos satisfatória que se verificou entre os técnicos responsáveis pela aplicação do PCPS e o director de turma, denotando-se dificuldades em comunicar com este sobre o desenvolvimento do Programa e sobre possíveis reflexos do mesmo na conduta dos alunos em sala de aula. Esta questão revela uma orientação aos técnicos para as próximas implementações, no que concerne ao reforço da articulação, comunicação e trabalho concertado. Quanto à segunda dificuldade por mim identificada, esta refere-se ao pouco tempo disponibilizado pela dupla para preparar as sessões. A existência de muitas outras actividades, e o trabalho necessário à concretização destas, conduziu, muitas vezes, a uma pouca preocupação e empenho na preparação das sessões do PCPS. Note-se que, também o comportamento incorrecto dos alunos e a falta de um espaço físico adequado influenciaram negativamente o sucesso da aplicação do Programa.

Apesar das dificuldades acima enunciadas, os alunos na sua quase totalidade demonstraram uma elevada satisfação pela aplicação do Programa, sendo cada sessão avaliada pelos estes no final da mesma. No entanto, acerca das aprendizagens, não podemos afirmar em que medida estas foram alcançadas ou não, pois não foi realizada nenhuma avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Esta estratégia compreende o trabalho de conteúdos e competências que merecem ser reforçados no quotidiano por parte de todos os agentes educativos para consolidação dos mesmos, no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Note-se que, regra geral, os resultados só são visíveis a médio/longo prazo, devido ao facto de este ser um trabalho que implica mudanças de padrões de comportamento/atitude nos alunos, nomeadamente: a utilização de um discurso assertivo, a escolha por métodos de resolução de conflitos favoráveis a ambas as partes, entre outras.

1.3 Sala Crescer e Aprender – Ateliê “Arte em Movimento”

A Sala Crescer e Aprender destina-se a alunos com necessidades educativas especiais, que em horário da sua turma estão a ter disciplinas que não constam do seu Programa Educativo Individual e que, por esse motivo, deverão usufruir de actividades que lhes permitam desenvolver as competências estabelecidas no currículo específico individual (Planificação da Sala Crescer e Aprender, 2009-2010²). Estas actividades dividem-se por diferentes apoios ao estudo, actividades de transição para a vida activa, e ainda, por variados ateliês na área da expressão dramática e plástica e na área da música.

A minha intervenção e colaboração neste espaço baseou-se na dinamização de um ateliê de dança e expressão plástica, em parceria com uma animadora do GAAP. Este ateliê foi aplicado a um grupo de quatro alunos (três rapazes e uma rapariga) com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos com necessidades educativas especiais. Em dois destes alunos, estas necessidades centravam-se em distúrbios de comportamento/personalidade e nas elevadas dificuldades ao nível da aprendizagem.

² Ver anexo 2: Planificação da Sala Crescer e Aprender, 2009-2010

Nos restantes, as necessidades advinham de uma situação de autismo e outra de trissomia 21.

Através do Ateliê “Arte em Movimento” foi dada a oportunidade de os alunos conhecerem o seu corpo, os movimento que este pode fazer e ainda as suas potencialidades expressivas e criativas. A concretização de diferentes actividades ligadas à música e à expressão plástica tiveram como principal objectivo desenvolver ou reforçar nos alunos as suas capacidades ao nível da imaginação, da criatividade, da concentração e da memória.

Em cada sessão do ateliê recorreu-se a uma metodologia diferente, que compreendeu um conjunto diversificado de jogos e actividades, nomeadamente: jogos de aquecimento corporal; selecção de músicas e coreografias e ainda, actividades de relaxamento. No entanto, outras actividades foram igualmente realizadas, sobretudo na área da expressão plástica. Refiro-me, por exemplo: à construção de decorações de natal para venda na escola; à elaboração de um quadro sobre o Dia Mundial da Paz; à realização de diferentes fichas de trabalho sobre estilos musicais; à construção de um puzzle com peças e adereços de vestuário utilizados nos diferentes estilos de dança; à construção de um jogo denominado “swing” e por fim, à construção de um mural relativo ao Dia Mundial da Criança.

Durante o 2º e 3º período do ano lectivo as animadoras e os alunos prepararam e realizaram um espectáculo musical. Esta actividade consistiu no ensaio e consequente apresentação de uma coreografia musical de diferentes estilos de dança escolhidos pelos alunos e técnicas. Para além da escolha das músicas, os alunos foram ainda responsáveis pela pesquisa na internet de passos de dança relativos a cada estilo musical e pela preparação dos figurinos necessários à apresentação da actividade. Esta preparação incidiu na procura e recolha de vestuário e acessórios junto da assistente operacional responsável pelo Gabinete de Costura. Este espectáculo foi apresentado a diferentes públicos (professores de Educação Especial, alunos do Jardim de Infância e alunos do 1º e 2º ano de escolaridade) num total de três actuações. A realização desta actividade teve como principal objectivo, trabalhar nos alunos, competências tão variadas, como: a responsabilidade; o sentido de grupo e a interacção com os pares e com os adultos.

Ao reflectirmos sobre o trabalho desenvolvido no ateliê “Arte em Movimento”, podemos afirmar que este se revelou uma ferramenta imprescindível para o desbravar de dificuldades ao nível das relações interpessoais e para a aquisição de competências que garantam uma maior autonomia na vida adulta. Ao longo do ano lectivo, foi possível observar no grupo um reforço dos laços de cooperação, sendo este expresso, por exemplo, através da ajuda dada pelos alunos com mais capacidades aos alunos com maiores dificuldades na realização das actividades. Foi, igualmente, possível constatar uma evolução no sentido de responsabilidade do grupo. Ao longo das sessões os alunos registaram uma melhoria no respeito pelos horários do ateliê, e a partir do 2º período estes preocuparam-se mesmo em chegar antes que as técnicas à sala. Este sentido de responsabilidade foi também visível nas apresentações do espectáculo, onde os alunos nunca faltaram e cumpriram sempre os horários solicitados pelas técnicas.

Relativamente a cada aluno, em particular, importa salientar que se registaram diferentes desempenhos e resultados. Assim, no que se refere aos alunos João³ e Miguel⁴, estes revelaram uma postura adequada e correcta, marcada pela elevada assiduidade e participação. Estes alunos destacaram-se ainda, pelo elevado sentimento de entreajuda que apresentaram para com os restantes colegas do grupo. A aluna Maria⁵ revelou, igualmente, um comportamento adequado no ateliê, no entanto, é necessário destacar, a fraca motivação demonstrada pela aluna em algumas sessões e a pouca assiduidade. Por fim, a participação do aluno Fábio⁶ (aluno com autismo) aconteceu apenas até ao início do 2º período do ano lectivo. No tempo anterior à sua saída, o aluno recusou-se, permanentemente, a conversar com os colegas ou com as técnicas, a realizar qualquer tarefa desenvolvida no ateliê, e constantemente saiu a meio da sessão, pois, o aluno quando ouvia o toque que anuncia o fim de 45 minutos de sessão, considerava que aquele era o toque para sair da sala. Durante a sua participação nas sessões, o aluno apenas se mostrou receptivo à aplicação de técnicas de relaxamento. Perante esta situação, a Professora de Educação Especial do aluno foi informada dos acontecimentos

³ Nome fictício

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

⁶ Nome fictício

ocorridos, e a mesma tomou a responsabilidade sobre o comportamento do aluno e solicitou às técnicas que deixassem o aluno frequentar o ateliê quando este quisesse.

Para terminar esta breve descrição do trabalho desenvolvido no ateliê “Arte em Movimento”, importa referir que tanto a técnica de animação, como a estagiária colaboradora, não possuíam formação académica na área da dança ou expressão corporal, o que se assumiu, como um entrave ao seu pleno desenvolvimento. Em algumas situações, surgiram dificuldades na escolha do grau de dificuldade no exercício a aplicar, e levantaram-se algumas dúvidas sobre quais as dinâmicas mais adequadas ao grupo e às suas características. Contudo, apesar destas pequenas limitações, o grupo de Educação Especial, e em particular, duas docentes deste grupo, demonstraram-nos o seu total apoio, conversando connosco sobre os alunos e as suas limitações e sobre exemplos de actividades a aplicar com os mesmos.

Note-se que, tendo em conta o público-alvo a que nos referimos, é essencial, que este tipo de iniciativas sejam dinamizadas por profissionais que dominem os princípios básicos a colocar em prática com estes alunos, tendo sempre como objectivo o seu crescente desenvolvimento físico e mental.

Apesar disso, é de salientar o trabalho realizado na Sala Crescer e Aprender, pois, através das actividades nela desenvolvidas, os alunos usufruem de momentos educativos com um carácter mais informal, mas igualmente, essenciais para o seu desenvolvimento harmonioso.

1.4 Outras actividades

Durante o ano lectivo foram realizadas diversas actividades dirigidas à comunidade escolar e familiar, e de entre estas acções irei apenas falar sobre aquelas em que colaborei.

A promoção destas actividades ficou a cargo da Equipa de Animação do GAAP, composta pelos três animadores socioculturais e pela técnica de expressão dramática. O seu principal objectivo centrou-se na garantia de actividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, direccionando-as também para a família e comunidade, procurando dinamizar a escola no sentido de combater o

absentismo/abandono escolar e melhorar os aspectos de indisciplina (Relatório GAAP 2º período, 2011).

A animação de pátio foi a actividade mais recorrente da Equipa de Animação, e esta concretizou-se através da presença dos técnicos desta equipa em todos os intervalos do dia de aulas. Em muitas situações, os outros elementos da Equipa do GAAP (psicólogo, técnico de serviço social, mediador) estiveram também presentes nestes tempos lúdicos dos alunos. Durante esta presença os diferentes técnicos saltavam à corda com os alunos, jogavam matraquilhos, jogavam futebol, mas também conversavam com os mesmos. A adopção desta estratégia permitiu criar uma maior relação de proximidade entre a equipa e os alunos, e possibilitou, igualmente, estar mais vigilante na eventualidade da ocorrência de situações de conflito. Inicialmente, os alunos ficaram um pouco admirados e até incomodados com a presença do GAAP nos intervalos, pois aquele era o espaço deles e não dos adultos. No entanto, com o decorrer do ano lectivo, os alunos compreenderam o nosso papel, e aceitaram com agrado a nossa companhia durante os intervalos. Muitos dos alunos, logo após o toque de saída das aulas, vinham directamente para a sala do GAAP para nos chamar e para irmos brincar com eles. Também durante os intervalos a Equipa de Animação promoveu várias sessões de cinema na sala de convívio dos alunos. Inicialmente, estas sessões captavam um elevado número de alunos, de todos os anos de escolaridade. No entanto, com o decorrer do tempo, as mesmas deixaram de criar tanto entusiasmo e a assistência foi diminuindo gradualmente, sendo as turmas de 8º e 9º ano, o público mais frequente. Note-se que, a repetição de filmes, por escassez de recursos novos, e a impossibilidade de visualizar o filme na sua totalidade constituíram-se como principais causas à perda de interesse pelas sessões de cinema.

Outras actividades foram desenvolvidas ao longo do ano, tais como: as festas de final de período; a festa de Halloween; o cortejo de carnaval; os passeios e/ou visitas de estudo; as comemorações do nascimento de Mozart; o mercado solidário; os torneios de futebol e PES (jogo de futebol para a Playstation) e ainda o arraial de final de ano.

A minha intervenção nas diferentes actividades acima enunciadas resumiu-se, essencialmente, à participação na planificação, preparação e desenvolvimento das diversas acções. De entre as actividades acima enunciadas, irei apresentar de forma mais

circunstanciada algumas delas, nomeadamente, a comemoração do nascimento de Mozart, o mercado solidário e o arraial de final de ano.

A comemoração do nascimento de Mozart realizou-se no dia 27 de Janeiro e foi desenvolvida em parceria com o projecto MozARTES⁷. À equipa de animação coube a tarefa de recriar várias personagens de Mozart ao longo da sua vida e expor estas estátuas vivas em vários locais da escola ao longo de um dia. Para dar vida a estas personagens foi solicitada ajuda à técnica responsável pela dinamização do Clube de Teatro e a um conjunto de alunas que frequentam o Clube. Esta actividade decorreu na escola sede, e foi destinada aos alunos do 2º e 3º ciclo, bem como a todos os professores e assistentes operacionais que aqui exercem funções. Tendo em conta os diferentes públicos a que se destinou esta iniciativa, também as reacções à mesma foram variadas. No caso dos alunos, a maioria destes não gostou das recreações desenvolvidas e em alguns casos, houve momentos em que as colegas que estavam a representar as personagens foram ridicularizadas e perturbadas através de piadas, piropos e gestos menos adequados. Já os restantes elementos da escola (professores e assistentes operacionais) ficaram muito satisfeitos com a realização da actividade, felicitando tanto as alunas como a técnica responsável pelo sucesso e realismo das recreações apresentadas.

Quanto ao “Mercado Solidário”, este decorreu no dia 8 de Junho e foi destinado a todos os alunos do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz (1º, 2º e 3º ciclo). Esta actividade consistiu na troca de produtos reutilizados (roupas, acessórios, livros, brinquedos) entre os alunos. Apesar de esta ser uma iniciativa marcada pela solidariedade (baseada na troca), considerou-se apropriado recriar um verdadeiro ambiente de mercado, e por isso cada aluno teve ao seu dispor uma banca para expor os seus produtos, e para concretizar os pagamentos foi utilizada uma moeda fictícia denominada de bpc, aproximando assim, a actividade realizada ao próprio Bairro onde se insere a escola. Note-se que, apesar de esta ser uma iniciativa com elevada adequabilidade ao contexto, tendo em conta as fortes carências económicas que afectam

⁷ Projecto MozARTES - surgiu como uma medida de combate ao insucesso promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian e tem como objectivos: promover o gosto pela música, a melhoria do rendimento dos alunos e do prazer de estar na escola, dotar as escolas de instrumentos musicais, organizar e dinamizar uma pequena orquestra escolar e dinamizar serões culturais dedicados à música.

muitas famílias, a mesma foi marcada por uma fraca participação por parte dos alunos, condicionando, deste modo, o sucesso da iniciativa. Tal situação deveu-se, a meu ver, à pouca divulgação no Agrupamento, resumindo-se a mesma, à afixação de alguns cartazes pelas diferentes escolas, e ainda, ao desconhecimento por parte de muitos alunos e professores dos verdadeiros objectivos patentes na actividade. O próprio horário em que decorreu o “Mercado Solidário”, das 14h às 16h, tornou-se um entrave à participação de alguns alunos, pois neste período ainda estavam a decorrer algumas aulas.

No entanto, é importante referir que, tanto os alunos participantes como os professores acompanhantes da turma (sobretudo docentes do 1º ciclo) assumiram ter gostado bastante da actividade, tendo em conta os seus propósitos e a sua finalidade. Os mesmos recomendaram a realização deste tipo de iniciativa num futuro próximo.

Por fim, o “Arraial” decorreu no dia 22 de Junho (último dia de aulas), durante toda a tarde (14h às 20h), e foi destinado a todos os elementos da comunidade escolar (professores, técnicos, assistentes operacionais, encarregados de educação e alunos) e ainda a toda a comunidade do Bairro Padre Cruz. A organização deste evento contou com a parceria de várias instituições, nomeadamente, o GAAF do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, a Associação de Futebol de Rua, a Ludoteca e a Associação de Pais. Num trabalho concertado foi planificada e desenvolvida uma festa nos espaços exteriores da escola, com diferentes serviços e actividades. Assim, durante a tarde decorreram várias apresentações de alunos da escola (alunos do Clube de Dança e do Clube de Teatro), mas também de grupos vindos de outras escolas ou de outras localidades, como por exemplo, um grupo de música com alunos de uma escola da Amadora ou uma professora de rumba do Bairro da Horta-Nova. Houve, ainda, uma animação constante, através da actuação de diferentes DJ amadores. A par destas actuações, estiveram em funcionamento neste arraial um bar, gerido pela associação de pais e algumas bancas de venda de produtos artesanais. Note-se que, a realização deste acontecimento comportou uma despesa monetária considerável. No entanto, a mesma foi totalmente suportada pelos lucros atingidos no evento. Podemos afirmar, que esta foi uma iniciativa com elevado êxito, havendo uma elevada participação da população do bairro e uma ajuda de todos no desenvolvimento e consequente sucesso do evento. De

um modo geral, alunos, professores e encarregados de educação, ficaram muito satisfeitos com a concretização desta iniciativa.

1.5 Reflexão sobre as aprendizagens realizadas

Sendo esta uma reflexão sobre o meu percurso no GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, quero começar por dizer que, a minha passagem por este serviço foi, sem dúvida nenhuma, uma porta aberta para o conhecimento da dinâmica da escola e dos próprios alunos que a frequentam. Todas as actividades promovidas por este serviço, em que colaborei e participei tornaram-se as peças fundamentais do puzzle de conhecimentos, vivências e emoções que construí no fim desta experiência.

Várias foram as aprendizagens que adquiri neste Gabinete e com os profissionais que neste exerceram funções. Em primeiro lugar, destaco o sentido de grupo presente na equipa em funções que imediatamente identifiquei e que reforcei na minha actividade. Todo o trabalho desenvolvido pelo GAAF assentou na colaboração, na cooperação e na entajuda entre os diversos membros que o constituem, e esses valores foram por mim recebidos e aplicados com muito agrado. Apesar dos diferentes tipos de iniciativas realizadas, quer do âmbito social, quer do âmbito lúdico-pedagógico, todos os profissionais da dimensão social e da dimensão da animação sócio-educativa demarcaram-se por um trabalho concertado na organização e dinamização das variadas actividades.

Em segundo lugar, é de salientar as competências que o GAAF me possibilitou adquirir no que se refere à relação e comunicação com os alunos. A disponibilidade demonstrada pela equipa para ouvir as crianças e os jovens, e para atender a algumas das suas ideias tornaram-se fundamentais para estabelecer uma relação de maior proximidade e para facilitar o processo de mediação a nível individual e familiar. A adopção desta estratégia de acompanhamento e ajuda aos alunos permitiu-me comprovar que o contacto directo com estes, através de uma abordagem informal, é uma óptima técnica a colocar em prática em futuros contextos profissionais.

Por fim, e em último lugar, a presença no GAAF dotou-me de novas capacidades no que se refere à organização de actividades em contexto escolar. Durante o ano lectivo, várias foram as acções promovidas pelo Gabinete com o intuito de responder às necessidades e

interesse dos alunos e de dinamizar a escola no sentido de combater o absentismo/abandono escolar e melhorar os aspectos de indisciplina (Relatório GAAF 2º período, 2011). Cada iniciativa planeada e desenvolvida pelo GAAF traduziram-se na aprendizagem de cada passo a efectuar, nomeadamente, a concepção da actividade, a preparação do espaço, a construção dos recursos, a procura do apoio pelos parceiros e o próprio desenvolvimento. Estes conhecimentos apreendidos, para além de se assumirem como essenciais em experiências futuras em contexto escolar, tornam-se fulcrais para qualquer outro contexto profissional, dado que em qualquer momento podem ocorrer actividades que obedecem a esta concepção.

2. O trabalho no EIRA

A par da intervenção desenvolvida no GAAF, o meu estágio no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz pautou-se, igualmente, pelo trabalho/presença no EIRA – Espaço de Integração, Reflexão e Actividades.

Este projecto/espaço pretende “centralizar todas as ocorrências de âmbito disciplinar ocorridas na escola”, e também, “providenciar informação relevante de natureza disciplinar, contribuindo assim, para uma reflexão e posterior adequação de procedimentos” (Projecto EIRA, 2010).

2.1 Atendimento dos alunos e análise dos casos

Durante o ano lectivo transacto, o EIRA funcionou numa sala próxima do gabinete da direcção da escola, num período horário das 8.15h às 16.45h (horário escolar). O trabalho desenvolvido neste serviço foi assegurado por um conjunto de professores das mais diversas áreas e ainda, pelos técnicos da dimensão social (psicólogo, técnico de serviço social, educador social e mediador) e estagiárias do GAAF. Cada um destes profissionais obedecia a um horário de presenças previamente definido pela coordenadora do projecto.

Para este espaço eram encaminhados alunos cujo comportamento foi objecto de uma participação disciplinar, em sala de aula ou noutro espaço escolar.

Aquando a chegada de um aluno ao EIRA, o professor e/ou técnico aqui presentes tinham que verificar se o aluno vinha acompanhado com a ficha de encaminhamento.

Caso tal não se verificasse, a equipa EIRA de serviço deveria esperar pelo final do tempo lectivo, para receber o professor, afim de este preencher o respectivo formulário.

Após ler as razões do docente, que o levaram a enviar o aluno para este espaço, a equipa do EIRA tinha a responsabilidade de estabelecer uma pequena conversa com o aluno encaminhado sobre os seus comportamentos, e a partir deste diálogo, o mesmo teria que realizar uma reflexão oral e escrita sob a orientação do elemento do GAAP presente. No caso de o aluno ter sido encaminhado pelo professor, por motivos disciplinares, o mesmo poderia ter de realizar uma ficha de trabalho, ou em alternativa, o docente poderia indicar as páginas ou exercícios do livro que o aluno deveria realizar. O acompanhamento na realização destas actividades pedagógicas estava a cargo do professor presente no EIRA.

Note-se que, a permanência de um aluno no EIRA não poderia alongar-se mais do que um tempo lectivo (45 min), e o encaminhamento para este espaço não deveria ser utilizado para a realização de testes.

Após a presença do aluno no EIRA, o técnico e/ou professor presentes tinham que preencher em formulário próprio, o nome, número, ano e turma do aluno, assim como o motivo pelo qual foi encaminhado, para além de identificar a hora e disciplina do professor que encaminhou o aluno. Neste formulário deveria ainda constar qual a medida aplicada pela Equipa EIRA (reflexão oral e escrita, realização de ficha de trabalho ou de exercícios do livro).

Em casos de fuga do aluno encaminhado, seja a caminho do EIRA, seja do próprio espaço, ou em situações marcadas pela extrema gravidade e pela atitude desrespeitadora por parte do aluno, o mesmo deveria ser encaminhado para o órgão de gestão da escola.

Inicialmente a minha presença neste espaço aconteceu todas as segundas-feiras, das 11.40h às 13.10h, no entanto, com a minha participação na aplicação do PCPS a uma turma do 5º ano, este horário foi alterado para todas as quintas-feiras das 09h às 11h.

Durante a minha presença neste espaço, várias foram as situações por mim recebidas, mas, de um modo geral, a maioria dos encaminhamentos deveu-se a situações de desrespeito para com o professor e à recusa de realizar os trabalhos propostos em sala de aula. No entanto, outros comportamentos adoptados pelos alunos conduziram à efectivação de uma participação disciplinar por parte do professor. Refiro-me, por

exemplo, à saída do aluno sem autorização para ir à casa de banho ou para comer, à permanência em pé durante o tempo da aula, correndo de um lado para o outro e, ainda, à conversa constante entre colegas⁸.

Na maioria dos encaminhamentos por mim recebidos, a minha actuação pautou-se pelo estabelecimento de um diálogo com os alunos sobre as suas atitudes em sala de aula. Muitas vezes, durante esta conversa, os alunos desabafaram sobre alguns problemas pessoais que estavam a viver naquele momento, e sobre alguns sentimentos que possuíam em relação à escola e aos professores. Por várias vezes, deixei os alunos falarem à vontade sobre aquilo que pretendiam, ouvindo-os atentamente e dando alguns conselhos, sobretudo em relação aos comportamentos a adoptar na escola. Através destas conversas, foram realizadas muitas reflexões com os alunos sobre as suas atitudes e sobre as consequências que estas podiam ter na sua situação escolar e também familiar.

Apesar dos procedimentos do EIRA indicarem que o aluno deveria realizar, obrigatoriamente, uma reflexão escrita, e em alguns casos, uma ficha de trabalho e/ou exercícios, considero que foi mais adequado e proveitoso deixar os alunos conversarem e desabafarem, e partir daí reflectir com estes sobre as causas da sua presença naquele espaço.

2.2 Relação com os outros profissionais e articulação com outras instâncias

Tal como foi referido anteriormente, a Equipa EIRA de serviço era composta por um professor e um técnico do GAAF. O primeiro estava, essencialmente, responsável pelo acompanhamento do aluno aquando a realização das actividades pedagógicas solicitadas pelo professor. Ao técnico cabia a responsabilidade de conversar com o aluno sobre os motivos da sua vinda para o EIRA e orientar o mesmo na realização da reflexão oral e escrita sobre os seus comportamentos.

No entanto, dado o elevado número de encaminhamentos para o espaço nos mais diversos horários, esta divisão de funções nem sempre foi passível de ser concretizada, e

⁸ Ver anexo 3: Notas de campo da presença no EIRA

na maioria dos casos, cada um dos profissionais tinha a seu cargo a orientação da reflexão do aluno e o acompanhamento da realização da tarefa solicitada.

O desempenho de variadas funções pelos diferentes profissionais traduziram-se, a meu ver, no caso do professor, numa deficiente orientação ao aluno aquando a realização da reflexão sobre os comportamentos. Em algumas situações, o professor assumiu uma postura muito pouco compreensiva para com o aluno, não dando espaço a este para contar a sua versão sobre os acontecimentos ocorridos na sala de aula. Quando o aluno tinha a oportunidade de desabafar sobre a situação ocorrida, a maioria das vezes este era criticado e desvalorizado. Este professor apenas se baseava na participação disciplinar preenchida pelo seu colega, tomando esta como a única realidade possível.

O elevado número de alunos encaminhados para o EIRA e o consequente trabalho em demasia a ser realizado pela Equipa, evidenciaram-se, igualmente, no pouco tempo e atenção prestada a cada aluno, bem como na escassa articulação entre os próprios profissionais presentes. Em vários momentos, por exemplo, não foi possível realizar um trabalho concertado entre o professor e o técnico no que se refere à definição de medidas a aplicar ao aluno alvo de participação disciplinar. Tal situação resultou, muitas vezes, numa discordância muda das decisões tomadas.

A relação menos conseguida entre os profissionais presentes no EIRA não se assumiu como o único ponto negativo neste espaço. Também a articulação com outras instâncias, nomeadamente, o órgão gestor da escola, não se realizou com total sucesso.

Tal como acima referi, só em casos de fuga do aluno encaminhado para o EIRA, ou em casos de extrema gravidade e atitude desrespeitadora, é que a participação disciplinar do aluno deveria ser comunicada à direcção da escola. No entanto, com o decorrer do ano lectivo e o inerente cansaço dos profissionais, a frequência de encaminhamentos de alunos para o órgão gestor da escola aumentou consideravelmente, e a determinada altura, mais de metade dos alunos recebidos no EIRA eram imediatamente reencaminhados para a direcção. Esta situação levou a uma carga excessiva de trabalho neste órgão e a uma consequente má gestão das situações recebidas. Em muitos momentos, os elementos presentes na direcção demonstraram não ter tempo para conversar com os alunos sobre os acontecimentos ocorridos na sala de aula. Esta

indisponibilidade traduziu-se numa punição constante dos alunos, quer através da aplicação de castigos a realizar na escola, quer através da suspensão dos alunos por um ou mais dias. Note-se que, como castigos, entendemos, por exemplo, a realização de trabalhos escolares nos intervalos e nos restantes tempos livres e o auxílio às assistentes operacionais no período da hora de almoço.

2.3 Análise das participações disciplinares dirigidas ao EIRA no ano lectivo 2010-2011

A minha intervenção no EIRA não se resumiu a uma presença semanal para atendimento dos alunos, mas contemplou, igualmente, a realização de uma análise estatística às participações disciplinares dirigidas a este espaço no ano lectivo transacto.

Partindo de um total de 2548 participações dirigidas a este serviço, foi seleccionada, aleatoriamente, uma amostra representativa de 648 participações das situações de indisciplina ocorridas em cada turma e ano de escolaridade. O método utilizado para a selecção da amostra assentou na escolha da primeira participação entre quatro, tomando como base o total de participações de cada turma.

Cada uma das participações seleccionada foi posteriormente analisada por meio de uma tabela previamente construída⁹. Este instrumento foi adaptado a partir de uma grelha apresentada na tese de doutoramento da Professora Isabel Freire, e a escolha da mesma, deveu-se às semelhanças entre o trabalho desenvolvido pela autora e por mim. Tal como é apresentado no meu relatório de estágio, também a tese de doutoramento desenvolvida pela autora contempla uma análise dos comportamentos e situações de indisciplina de duas escolas.

Assim, a partir da descrição presente em cada participação, foram categorizados os comportamentos perturbadores segundo um conjunto de indicadores que se enquadram em diferentes subcategorias. Os resultados desta análise serão agora descritos através de uma breve apresentação por ano de escolaridade.

⁹ Ver anexo 4: Grelha de comportamentos e situações de indisciplina

✓ 5º ano de escolaridade

Neste ano de escolaridade foram analisadas um total de 184 participações, e em cada turma, em particular, foram estudadas:

- 5ºA – 32 participações disciplinares;
- 5ºB – 35 participações disciplinares;
- 5ºC – 53 participações disciplinares;
- 5ºD – 64 participações disciplinares.

A maioria das participações seleccionadas no 5º ano de escolaridade (32,28%) faz referência a comportamentos que se incluem na subcategoria dos comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola. Dentro desta categoria, os principais comportamentos perturbadores identificados são: falar, cantar, dançar, brincar, circular constantemente na sala de aula e ainda, mudar de lugar sem autorização. A segunda categoria de comportamentos referida em maior número, com um total de 20,49%, diz respeito aos comportamentos perturbadores das relações entre alunos. Nesta categoria os comportamentos mais mencionados são: a agressão física e verbal e a provocação. De entre as restantes categorias presentes na tabela, é aquela que se refere aos comportamentos de dano do edifício e do equipamento que regista uma menor ocorrência (1,41%).

✓ 6º ano de escolaridade

No 6º ano de escolaridade foram seleccionadas, aleatoriamente, uma amostra de 135 participações. Em cada turma do 6º ano foram analisadas:

- 6ºA – 31 participações;
- 6ºB – 22 participações;
- 6ºC – 59 participações;
- 6ºD – 7 participações;

- 6ºE – 16 participações.

Mais uma vez, e também neste ano de escolaridade, são os comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola os mais referidos nas participações analisadas (41,30%). Tal como no ano de escolaridade anterior, também no 6º ano, os principais comportamentos perturbadores identificados são: falar, cantar, dançar, brincar, circular constantemente na sala de aula e mudar de lugar sem autorização do professor. A segunda categoria de comportamentos referida em elevado número (23,04%), igualmente, diz respeito aos comportamentos de desvio ao trabalho, e em particular, à ausência de trabalho na sala de aula. Neste ano de escolaridade, são os comportamentos perturbadores das relações entre alunos que se evidenciam em menor número (9,57%).

✓ 7º e 8º anos de escolaridade

Nestes dois anos de escolaridade foram analisadas um total de 227 participações disciplinares. No caso, das turmas de 7º ano, foram seleccionadas:

- 7ºA – 32 participações;
- 7ºB – 21 participações;
- 7ºC – 36 participações;
- 7ºD – 40 participações.

Relativamente às turmas do 8º ano de escolaridade, foram estudadas:

- 8ºA – 19 participações disciplinares;
- 8ºB – 31 participações disciplinares;
- 8ºC – 48 participações disciplinares.

Tal como nos anos de escolaridade anteriores, também no 7º e 8º ano são os comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola que são referidos em maior número (35,23% e 35,71%, respectivamente). Mais uma vez, os comportamentos, dentro desta categoria, mais praticados são: falar, cantar, dançar,

brincar, circular constantemente na sala de aula e mudar de lugar sem autorização do professor. Uma segunda categoria de comportamentos referida também em elevado número (25% e 19,48%, respectivamente), diz respeito ao conjunto de comportamentos perturbadores indefinidos, ou seja, os comportamentos que não foram explicitados ou descritos nas participações analisadas. Em ambos os anos de escolaridade, são os comportamentos de dano do edifício e do equipamento que são referidos em menor número (2,27% e 2,6%, respectivamente). Note-se, que de entre todos os anos de escolaridade do ensino regular (5º ao 9º ano), apenas no 7º ano há referência à ocorrência de comportamentos perturbadores da relação entre assistentes operacionais e alunos.

✓ 9º ano de escolaridade

Neste ano de escolaridade foi seleccionada uma amostra de 15 participações, sendo que, na turma do 9ºA foram estudadas 9 participações disciplinares e na turma do 9ºB foram analisadas um total de 6 participações.

No 9º ano de escolaridade são os comportamentos perturbadores indefinidos que registam uma maior frequência (29,17%). Mais uma vez, estes comportamentos referem-se ao conjunto de comportamentos que não foram explicitados ou descritos nas participações analisadas. Logo de seguida, são os comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola e os comportamentos perturbadores da relação entre professor-aluno que registam um elevado nível de frequência (25% e 20,83%, respectivamente). Os comportamentos mais referidos dentro destas categorias são: falar, cantar, dançar, brincar na sala de aula, uso de linguagem inapropriada e ainda, desrespeito para com o professor. São novamente os comportamentos de dano do edifício e do equipamento que se registam em menor número (4,17%).

✓ Turmas de CEF

Os CEF – Cursos de Educação e Formação na Escola do Bairro Padre Cruz englobaram no ano lectivo anterior um total de cinco turmas, e neste conjunto foram seleccionadas 87 participações disciplinares. Em cada turma, que corresponde a um curso, foram analisadas um total de:

- AAE (Acompanhamento de Acção Educativa) 1 – 15 participações:
- AAE 2 – 4 participações:
- AAE 3 – 10 participações;
- APA (Artesão e Pintor de Azulejo) – 40 participações:
- EM (Empregado de Mesa) – 18 participações

Na amostra de participações relativas a estas turmas, mais uma vez, são os comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola que são referidos em maior número (44,35%). Também nestas turmas, os comportamentos perturbadores mais frequentes são os comportamentos referidos nos outros anos de escolaridade. Os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno são igualmente referidos em elevado número (22,61%) nas participações analisadas. Nesta categoria, os comportamentos mais praticados são: a linguagem inapropriada utilizada com o professor e o desrespeito pelo mesmo. Tal como sucede na quase totalidade dos outros anos de escolaridade, também nas turmas de CEF são os comportamentos de dano do edifício e do equipamento que registam uma menor frequência (0,87%).

2.4 Reflexão sobre a indisciplina na Escola do Bairro Padre Cruz e o EIRA enquanto dispositivo de intervenção

O ambiente escolar tem enorme influência no desempenho académico dos alunos e na criação das condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem decorra com a maior normalidade e estabilidade possível. Por isto, a escola deve ser um local alegre, aprazível e confortável.

Na escola do 2º e 3º ciclo do Bairro Padre Cruz, o ambiente escolar é marcado pela existência de um elevado número de conflitos, pelo desrespeito por pessoas/regras/materiais e equipamentos e ainda, pela ocorrência de situações graves de indisciplina.

A partir da análise da totalidade das participações disciplinares seleccionadas podemos fazer uma caracterização da indisciplina presente na escola.

Os dados apresentados na grelha de comportamentos e situações de indisciplina¹⁰ mostram-nos que são os comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola que se registam em maior número (37,27%). Note-se que, é nesta categoria que se incluem uma maior variedade de comportamentos, no entanto, em todos os anos de escolaridade são as mesmas atitudes que ocorrem com maior frequência. Refiro-me, por exemplo, a comportamentos como: conversar, cantar, dançar, brincar, circular constantemente na sala de aula e mudar de lugar sem autorização.

Os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno são a categoria de comportamentos que regista o segundo valor mais elevado de frequência (17,11%). Neste conjunto de comportamentos, aqueles que se verificam em maior número dizem respeito à utilização de uma linguagem inapropriada para o professor e à contestação e desobediência da autoridade deste. Através da grelha acima referida, podemos identificar que é a partir da entrada no 3º ciclo que se regista um aumento da ocorrência deste tipo de atitudes.

Importa referir, que logo a seguir a este tipo de comportamentos, também os comportamentos de desvio ao trabalho e os comportamentos perturbadores indefinidos (comportamentos que não foram explicitados ou descritos nas participações analisadas) se verificam em grande número, 15,17% e 15,37% respectivamente.

Por fim, os comportamentos que se evidenciam em menor número são os comportamentos de dano do edifício e do equipamento (1,43%) e os comportamentos perturbadores das relações assistentes operacionais-alunos (0,51%).

Como podemos verificar, as situações de indisciplina neste contexto são variadas e acontecem com elevada frequência. Por isso, a escola conta com o apoio do EIRA – Espaço de Integração, Reflexão e Actividade, para receber os alunos cujo comportamento em sala de aula ou noutro espaço escolar foi objecto de uma participação disciplinar.

¹⁰ Ver anexo 5: Grelha de comportamento e situações de indisciplina – níveis percentuais de frequência

Este dispositivo de intervenção assumiu-se como primordial no contexto em questão, e o trabalho desenvolvido por este foi visível no diagnóstico das principais situações de indisciplina ocorridas na escola. No entanto, este espaço não conseguiu afirmar-se como meio de diminuição da prática de comportamentos de indisciplina.

Uma elevada percentagem dos alunos encaminhados para o EIRA, foram reincidentes neste espaço por mais que uma vez, e ao contrário do que seria desejado, o mesmo foi progressivamente sendo visto por estes alunos como uma boa estratégia para não assistir às aulas. As reflexões orais e escritas e as fichas de trabalho realizadas neste serviço aquando o encaminhamento de um aluno deixaram de servir o seu principal objectivo, e passaram a ser ridicularizadas e desvalorizadas pelos discentes.

A própria credibilidade e utilidade do EIRA foi colocada em causa pelos alunos, devido, essencialmente, ao papel do professor neste espaço. Tal como referi anteriormente, houve momentos em que o docente não quis ouvir o aluno acerca dos motivos do seu encaminhamento, baseando-se somente na participação disciplinar escrita pelo colega. Esta situação levou a que muitos alunos vissem o EIRA como um prolongamento da sala de aula, onde, mais uma vez, a sua palavra/explicação não seria ouvida e o seu papel como aluno seria desconsiderado.

Perante estes dados, parece-me necessário repensar este serviço ao nível da sua organização e funcionamento em geral. A escolha de mais técnicos especializados, a melhoria das infra-estruturas e do equipamento disponível, bem como a redefinição do papel professor parecem-me ser alguns dos pontos fulcrais nesta mudança.

2.5 Reflexão sobre as aprendizagens realizadas

A minha presença semanal no EIRA, bem como a análise das participações disciplinares dirigidas a este espaço tornaram-se fundamentais para o conhecimento das principais situações de indisciplina ocorridas no contexto escolar. Através do atendimento dos alunos encaminhados e da análise dos casos foi possível saber mais sobre o ambiente vivido na escola e nas próprias salas de aula.

Foi, igualmente, possível conhecer um pouco mais sobre os alunos em geral, e sobre os discentes mais vezes encaminhados para o EIRA, em particular. Aquando a conversa e

reflexão com estes sobre o seu comportamento, o aluno, muitas vezes, descreveu situações familiares e/ou económicas que me permitiram entender, em alguns casos, os motivos associados à prática de comportamentos de indisciplina por estes.

Contudo, apesar de este ser um projecto com um elevado grau de adequabilidade ao contexto em questão, considero que o seu funcionamento não obedeceu aos principais objectivos definidos. A perda de credibilidade deste espaço, pelos diferentes factores que acima referi, traduziram-se num desmérito e desprestígio deste serviço.

Em suma, e apesar de esta ter sido uma experiência enriquecedora para o meu estágio e para o meu futuro enquanto profissional pelos motivos anteriormente referidos, considero que a mesma se traduziu num trabalho menos aliciante e envolvente.

3. O Projecto “Clube de Mediação”

Projecto de intervenção é uma metodologia que poderá produzir uma mudança num determinado contexto ou situação, algo que depende muito daquilo que se ambiciona fazer, da dimensão onde se intervém, e do empenho e motivação das pessoas envolvidas.

Em 1993, Barbier afirmou “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo”. Neste sentido, e seguindo o pensamento deste autor, quando se pensa um projecto, independentemente do contexto em que se vai intervir, é importante ter noção de que cada situação é única e singular, pelo que todas as informações recolhidas, actividades desenvolvidas e métodos planeados, não poderão ser directamente transferidos para uma outra situação ou objecto de estudo.

O objectivo principal do meu projecto de estágio assentou na criação de um Clube de Mediação na Escola Básica 2,3 do Bairro Padre Cruz, e para o alcançar foi necessário passar por um conjunto de etapas fundamentais que irei descrever de seguida.

3.1 Análise da situação e diagnóstico de necessidades

A implementação do Clube de Mediação partiu de uma análise de necessidades por mim realizada no contexto de intervenção.

Inicialmente, esta análise partiu de uma leitura do Projecto TEIP da escola e do relatório do EIRA do ano lectivo anterior. Através da análise destes documentos, foi possível verificar que o ambiente escolar descrito pelos mesmos era, essencialmente, marcado pela prática recorrente de violência, pela ocorrência de inúmeras situações de indisciplina e ainda, pela existência de um elevado número de conflitos entre os alunos, sobretudo entre os alunos do 2º ciclo.

Também através de conversas informais com os elementos da equipa do GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, e da observação dos momentos de recreio/intervalo, foi possível comprovar as informações recolhidas dos documentos anteriores.

Na maioria das situações de conflito por mim observadas, o GAAF desempenhou um papel de mediador entre as partes, e através do diálogo conseguiu atingir o término do conflito e por vezes a reconciliação entre as partes. No entanto, devido ao desequilíbrio entre o elevado número de alunos e o reduzido número de técnicos houve episódios de conflito às quais o GAAF não conseguiu responder ou intervir.

Nesse sentido, e perante a descrição das situações acima apresentadas, propus ao GAAF, no âmbito do meu estágio, a criação de um Clube de Mediação que tivesse como grande propósito a prevenção e resolução de conflitos na escola.

Assim, num trabalho concertado, o Clube de Mediação e o GAAF definiram como principais objectivos do primeiro: resolver situações de conflito em contexto escolar; prevenir o agravamento das repercussões e envolver activamente os alunos na resolução dos conflitos¹¹ (Projecto do Clube de Mediação, 2010-2011).

¹¹ Ver anexo 6 – Projecto do Clube de Mediação, 2010-2011

3.2 Planificação do Clube de Mediação

A existência de um elevado número de conflitos entre alunos na escola do Bairro Padre Cruz foi uma preocupação claramente evidenciada no Projecto TEIP2 do Agrupamento, e foi considerado, por estes, uma das áreas alvo de intervenção prioritária. Também o GAAF, através dos seus relatórios de avaliação do trabalho desenvolvido, demonstrou uma efectiva preocupação com a violência presente na escola e com o seu impacto no ambiente escolar.

Assim, tendo em conta a preocupação evidenciada pelos diferentes elementos da comunidade educativa em relação a esta problemática, eu, enquanto estagiária, em parceria com o GAAF, considerámos fundamental desenvolver uma estratégia de intervenção para diminuir e/ou travar este problema. Esta estratégia assentou na criação de um Clube de Mediação.

Em Portugal, existem algumas experiências nesta área, desenvolvidas em contextos semelhantes ao do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, e através dessas práticas podemos afirmar que a implementação da mediação nas nossas escolas constitui um verdadeiro pelos obstáculos a que é sujeita, no entanto, o seu sucesso é essencial para o próprio contexto escolar e para os elementos que deste fazem parte.

Inicialmente, foram delineados quais os objectivos pretendidos com a implementação deste projecto. A definição das metas a atingir serviu-nos de base para mostrar ao órgão gestor da escola a importância da viabilização deste projecto.

Dado este primeiro passo essencial, começaram a ser traçadas as etapas a concretizar para a criação do Clube de Mediação, as actividades a realizar, os recursos humanos e materiais a utilizar e ainda, o processo de avaliação a desenvolver.

Assim, a primeira etapa centrou-se na própria planificação do projecto, sendo aqui sugeridas algumas acções a realizar, nomeadamente, a construção de um documento com referências bibliográficas sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas, a construção de um folheto informativo, a realização de uma sessão de esclarecimento sobre o tema, a concretização de um vídeo com a encenação de situações de conflito e sua resolução através da mediação, construção e aplicação do jogo “Altos e Baixos do

Conflito”, entre outras. Também nesta fase, foi imediatamente decidido que, inicialmente, eu seria a única mediadora do Clube, tendo em conta o meu papel fulcral na implementação do mesmo, e a divisão de funções já existente entre os outros técnicos do GAAPF.

Por fim, nesta primeira etapa, pensou-se e acordou-se que a avaliação do Clube de Mediação seria desenvolvida por mim e pelo GAAPF, enquanto responsáveis, mas também pelos próprios alunos que recorressem ao espaço.

Terminada esta fase de planificação, procedeu-se ao desenvolvimento das acções previstas no mesmo. A descrição desta segunda fase será apresentada no ponto seguinte.

3.3 Desenvolvimento do Clube de Mediação

O desenvolvimento do meu projecto de estágio, o Clube de Mediação, como qualquer projecto, foi marcado por uma primeira fase de trabalhos a que podemos chamar de fase de implementação e divulgação. Esta fase de implementação iniciou-se com a elaboração do projecto do Clube de Mediação¹² e com a sua consequente aprovação por parte da Direcção da escola. Note-se, que a redacção do projecto acima citado contou com a colaboração do coordenador do GAAPF, e resultou da pesquisa e leitura de vários autores na área da mediação, tais como: Bonafé-Schmitt (2000); Caetano (2005); Schwarstein (1998); entre outros. Após a aprovação do projecto por parte da direcção do agrupamento, iniciaram-se, então, os procedimentos de divulgação do mesmo. Esta divulgação concretizou-se, inicialmente, através da construção de um folheto informativo¹³ que continha uma apresentação/explicação de vários conteúdos, nomeadamente: a origem do Clube de Mediação; o conceito de mediação, tendo em conta os seus objectivos e princípios; o papel do mediador e ainda, os tipos de conflitos passíveis de resolução através da mediação. A par da construção deste folheto, foi também elaborado um cartaz de apresentação do Clube¹⁴, com a discriminação do horário e espaço onde iria decorrer a actividade do Clube. Tanto os folhetos

¹² Ver anexo 6: Projecto do Clube de Mediação, 2010-2011

¹³ Ver anexo 7: Folheto informativo do Clube de Mediação

¹⁴ Ver anexo 8: Cartaz de divulgação do Clube de Mediação

informativos, como os cartazes que acima referi, foram estrategicamente disponibilizados em locais de maior visibilidade, como por exemplo: a sala de professores; sala de alunos; Direcção; GAAF e o EIRA (Espaço de Integração e Reflexão para os Alunos).

Precisamente acerca deste espaço, o EIRA, foi também elaborado um documento que apresentava as diferenças entre o mesmo e o Clube de Mediação. A construção deste recurso foi destinada a todos os professores e técnicos do GAAF que desempenhavam funções no EIRA, e o mesmo teve como principal objectivo diferenciar o trabalho desenvolvido pelos dois serviços, na medida em que, antes da implementação do Clube, o EIRA era o espaço reconhecido por alunos e professores para a comunicação de qualquer situação de conflito ou de indisciplina. Neste sentido, este documento veio especificar que tipo de situações deveriam ser encaminhadas para o EIRA ou para o Clube de Mediação.

A divulgação do Clube, nesta primeira fase, foi complementada, ainda, com a construção de uma lista de referências bibliográficas sobre mediação de conflitos em instituições educativas¹⁵. Este recurso, destinado a professores, técnicos e assistentes operacionais, teve como principal objectivo, dar a conhecer a estes elementos da comunidade educativa conteúdos sobre a temática da mediação, em particular da mediação de conflitos. O documento encontrava-se disponível nas instalações do GAAF e no gabinete do Clube de Mediação, sendo a sua divulgação realizada através do Projecto do Clube de Mediação. No entanto, apesar do projecto do Clube ser uma novidade no contexto em questão e de ser uma realidade desconhecida para muitos dos elementos acima referidos, a procura e interesse por este documento foi praticamente nula.

Esta fase de implementação e divulgação do Clube de Mediação prolongou-se por todo o 1º período de actividades lectivas, e continuou durante o período seguinte.

Um outro recurso elaborado para a divulgação do Clube consistiu na construção do jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”. Este jogo já havia sido planificado por um conjunto de

¹⁵ Ver anexo 9: Referências bibliográficas sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

alunas¹⁶, incluindo eu, do Mestrado em Educação Intercultural no ano lectivo anterior, e através desta planificação prévia foi possível construir o jogo e todos os materiais que este envolve. Este jogo, baseado no conhecido Jogo da Glória, pretende simular várias situações que os alunos têm que enfrentar diariamente na escola e tem como principal objectivo, ajudar os mesmos a assimilarem e compreenderem, de uma forma mais dinâmica, diferentes temas como: o conceito de conflito; os vários tipos de violência praticados e a sua resolução através de diferentes estratégias¹⁷. A aplicação deste jogo teria que ser solicitada pelo director de turma, e por isso, foi elaborado um CD de divulgação do Clube¹⁸ para estes docentes, onde era apresentado o jogo acima referido, e eram disponibilizados outros documentos de divulgação do Clube, nomeadamente: uma apresentação de diapositivos sobre diferentes conteúdos relacionados com a mediação; o folheto informativo do Clube de Mediação e ainda, a lista de referências bibliográficas sobre mediação de conflitos em instituições educativas. Todos os directores de turma do 2º e 3º ciclos receberam o CD em questão, no entanto, apenas dois destes docentes solicitaram a aplicação do jogo “Altos e Baixos dos Conflitos” em contexto de sala de aula.

Acerca da aplicação do jogo nas duas turmas acima referidas, uma do 6º ano e outra do 7º ano, podemos referir que em ambos os casos houve uma motivação inicial bastante evidente. Aquando da preparação e já durante o início do jogo, os alunos mostraram-se bastante empenhados e concentrados na sua participação. No entanto, durante o desenvolvimento do jogo, as duas turmas, e sobretudo a turma do 7º ano, evidenciaram alguma distração e desconcentração em relação ao jogo, havendo um aumento das conversas entre os alunos em questão, e não sendo, por isso, possível concluir o jogo. Contudo, apesar de não ter sido possível terminar o jogo com os alunos, foi realizada com estes uma avaliação da sessão, e em ambos os casos, os alunos referiram, como aspectos negativos, a elevada dificuldade e extensão do jogo, e como aspectos positivos, a originalidade da ideia apresentada. Note-se, que os alunos assumiram que o

¹⁶ Alunas responsáveis pela planificação do jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”: Andreia, Lisete, Luísa e Rita

¹⁷ Ver anexo 10: Apresentação do Jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”

¹⁸ Ver anexo 11: CD de divulgação do Clube de Mediação para os Directores de Turma

comportamento perturbador que adoptaram deveu-se às características negativas do jogo identificadas pelos mesmos. Esta avaliação desenvolvida pelos alunos assume um carácter de extrema importância para uma possível reformulação do jogo, nomeadamente, ao nível da sua extensão e o do seu grau de dificuldade. Ou seja, será de todo necessário, reformular algumas das perguntas e ordens colocadas no jogo.

Após a concretização de todas as estratégias de divulgação acima referidas, o Clube de Mediação entrou numa fase de normal desenvolvimento, dedicando-se à resolução de situações de conflito e à execução de algumas actividades previamente planeadas. A primeira actividade realizada consistiu numa sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas, e teve como principais objectivos: esclarecer noções associadas à temática da mediação; sensibilizar para a sua utilização em contexto educativo e fomentar a prática da mediação nos vários elementos da comunidade educativa. A realização desta sessão aconteceu no dia 5 de Abril, pelas 17 horas, e a sua dinamização ficou a cargo da Professora Doutora Isabel Freire e da Professora Doutora Ana Paula Caetano, duas docentes e investigadoras do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Devido a compromissos profissionais das oradoras, o tempo de duração da sessão foi apenas de uma hora, e por isso, as mesmas consideraram benéfico apresentar, muito brevemente, alguns conteúdos essenciais sobre mediação, e possibilitar, no tempo restante, o diálogo sobre situações concretas entre os participantes e as oradoras. Durante o decorrer da sessão, o público presente mostrou-se bastante interessado e participativo, no entanto, é de salientar, o reduzido número de participantes (total de dezasseis).

Apesar do curto período de tempo de duração da sessão, no fim desta foi possível realizar com os professores e assistentes operacionais presentes, uma avaliação da actividade, tendo por base um instrumento de avaliação previamente construído¹⁹. Este instrumento estava dividido em duas partes, e numa primeira parte, era solicitado aos participantes que classificassem, numa escala de muito bom a insuficiente, alguns itens relativos à própria sessão, nomeadamente: a sua pertinência; o tema debatido; a clareza

¹⁹ Ver anexo 12: Instrumento de avaliação da sessão de esclarecimentos sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

dos conteúdos transmitidos; a adequação das técnicas/métodos de transmissão, e ainda, a relação entre oradores e participantes.

Assim, relativamente ao primeiro item identificado – pertinência da sessão, a maioria dos participantes classificou este com Muito Bom. Os restantes participantes qualificaram este item com Bom. Note-se, que apesar de estarem presentes na sessão cerca de dezasseis participantes, apenas onze destes procederam à avaliação da sessão, visto os restantes terem saído antes do seu término.

O tema debatido, considerado como segundo item na avaliação, mereceu uma qualificação de Muito Bom por mais de metade dos participantes. Mais uma vez, os restantes elementos presentes atribuíram a classificação de Bom a este ponto.

Quanto ao terceiro item identificado, que se refere à clareza dos conteúdos transmitidos na sessão, verificou-se uma clara divisão entre as respostas obtidas. Assim, seis dos participantes atribuíram Bom a este item, enquanto os restantes cinco classificaram o mesmo com Muito Bom.

No que diz respeito à adequação das técnicas/métodos de transmissão utilizados na sessão, existe um número igual de participantes (cinco) a classificar este item como Muito Bom e Bom. Apenas um elemento presente qualificou este item com suficiente.

Por fim, o último item considerado nesta avaliação refere-se à relação entre oradores e participantes. Relativamente a este, mais de metade dos participantes atribuiu a classificação de Muito Bom. A classificação deste ponto por parte dos restantes participantes divide-se entre Bom e Suficiente.

Na segunda parte do instrumento de avaliação utilizado, constavam duas questões de resposta aberta. A primeira destas questões pedia aos participantes que sugerissem possíveis temas a serem abordados em futuras actividades deste tipo, e os temas sugeridos em maior número foram: a indisciplina e os modos de actuação perante esta; a agressividade em contexto escolar; o bullying e o cyberbullying.

Outros temas como a mediação escola/aluno/família e a gestão de conflitos na sala de aula foram também identificados por um número considerável de participantes.

Relativamente à segunda questão de resposta aberta presente no instrumento de avaliação, esta dizia respeito à identificação de observações e sugestões gerais. A maioria dos participantes considerou a sessão muito adequada e clara, e sugeriu a exploração de conflitos entre encarregados de educação e alunos.

Note-se que, os dados avaliativos acima referidos encontram-se sustentados por meio de gráficos apresentados no Anexo 13.

Para além desta avaliação dos participantes, é de todo importante, referir que também as oradoras se mostraram muito satisfeitas com a sua contribuição naquele tipo de actividade. O diálogo estabelecido entre os elementos presentes foi considerado muito positivo pelas mesmas, sendo apenas referido, como aspecto menos positivo, a fraca adesão de participantes à sessão de esclarecimentos.

A outra actividade promovida pelo Clube de Mediação e pelo GAAP aconteceu no dia 23 de Maio, já no decorrer do 3º período de actividade lectiva, e consistiu na realização de um Sarau Intercultural. Esta iniciativa, destinada a toda a comunidade educativa, teve como principais objectivos: valorizar a multiculturalidade presente na escola; proporcionar aos alunos a sua participação em actividades lúdico-pedagógicas, estimular a relação entre a comunidade educativa e a comunidade do bairro onde a mesma se insere; entre outros. Através destes objectivos, foi intenção do Clube e do GAAP estimular as relações e os laços entre os alunos para assim melhorar o ambiente escolar marcado pela existência de um elevado número de conflitos. Assim, para conseguir atingir os objectivos propostos pensou-se em dividir o Sarau em duas partes. Uma primeira parte seria preenchida com a actuação de alguns alunos da escola, que participam em áreas tão variadas como a dança, o canto e o teatro. Já a segunda parte teria a presença de um grupo de música popular tradicional e de um conjunto de fadistas e guitarristas amadores. Infelizmente, alguns dos alunos convidados para actuar recusaram, advogando diferentes motivos, e por isso, apenas obtivemos confirmação dos alunos pertencentes ao Clube de Teatro e ao Clube de Dança. Visto este ser um evento destinado a toda a comunidade educativa, considerou-se ideal utilizar o auditório localizado no Bairro para a realização da actividade, no entanto, após terminadas as conversações com os responsáveis do mesmo, e a consequente calendarização de uma data, a responsável pela agenda do auditório veio desmarcar a concretização do nosso

evento, justificando este cancelamento com a realização de uma outra actividade anteriormente agendada. Perante este acontecimento, foi necessário alterar o local de realização do Sarau para o auditório da escola.

Tomando como ponto de partida esta alteração do local anteriormente referida, podemos afirmar que a mesma traduziu-se numa menor adesão do público ao evento, sobretudo por parte dos membros da comunidade. Apesar de não podermos confirmar com total veracidade esta relação, parece-nos que, o facto de a escola não ser reconhecida como um espaço para a realização deste tipo de eventos, traduziu-se numa menor presença de público, tanto de membros da comunidade como dos próprios alunos.

O Sarau iniciou-se um pouco após a hora prevista, e numa primeira parte contou com a actuação do Clube de Teatro e do Clube de Dança da escola. O público presente, constituído essencialmente pelos encarregados de educação dos alunos que estavam a actuar, mostrou-se bastante satisfeito com as apresentações realizadas, no entanto, após o término destas, a maioria dos elementos do público saiu do auditório, não querendo assistir à segunda parte da actividade. Alguns elementos do GAAF, numa tentativa de parar aquela saída repentina do público, tentaram conversar com alguns dos encarregados de educação presentes, pedindo-lhes que ficassem mais um pouco, contudo, os mesmos afirmaram que apenas tinham vindo ao Sarau para assistir à actuação do seu educando.

A segunda parte do Sarau, preenchida com as actuações do grupo de música popular tradicional e com os fadistas e guitarristas amadores, ficou assim, marcada pela falta de público presente, restando apenas alguns alunos que haviam actuado anteriormente e os próprios técnicos do GAAF envolvidos na organização do evento. No entanto, apesar deste forte constrangimento, foi evidente a empatia e comunicação entre os grupos que actuaram e o público presente. Em vários momentos, os elementos presentes (público e artistas convidados) cantaram juntos vários temas conhecidos, dando uma dinâmica maior à actividade. Importa salientar, que no final do evento, tanto convidados, como elementos do público, mostraram-se muito satisfeitos com o Sarau e com as actuações que neste haviam decorrido.

Após a descrição das actividades realizadas no âmbito do Clube de Mediação, é o momento de dedicarmo-nos um pouco, à descrição dos processos de mediação recebidos no Clube. Tal como referi anteriormente, esta última parte da apresentação do meu projecto de estágio será dedicada à exposição e descrição das situações de conflito encaminhadas e trabalhadas no Clube de Mediação. Estas situações serão apresentadas pela ordem temporal em que decorreram.

- **Caso 1 - A relação conturbada**

Os protagonistas²⁰

A Beatriz tem dez anos e frequenta o 5º ano de escolaridade. Ao longo do ano lectivo, a aluna revelou algumas dificuldades na realização das actividades escolares que lhe eram solicitadas. Apesar de ser uma aluna bastante conversadora na sala de aula, não houve queixas graves da parte dos professores quanto ao seu comportamento²¹.

O Roberto tem 26 anos e desempenha a função de animador sociocultural na escola do 1º ciclo, pertencente ao Agrupamento. No 1º período deste ano lectivo, o mesmo participou na dinamização do Programa de Competências Pessoais e Sociais numa turma de 5º ano, a turma da aluna Beatriz.

Desde o ano lectivo anterior que o relacionamento entre o animador Roberto e a Beatriz é conturbado, devido a comportamentos menos adequados de ambas as partes, nomeadamente: ofensas; gozos; ameaças e aplicação de castigos²².

O conflito

O conflito que os levou ao Clube de Mediação ocorreu numa sessão do PCPS - Programa de Competências Pessoais e Sociais²³. Este começou quando o técnico Roberto viu a aluna Beatriz mexer no telemóvel e lhe pediu para guardar o mesmo. A Beatriz recusou-se a guardar o aparelho e continuou a mexer neste, afirmando que

²⁰ Utilização de nomes fictícios

²¹ Informações dadas pela Psicóloga do GAAF, numa conversa informal no 2º período do ano lectivo

²² Idem

²³ PCPS – O Programa de Competências Pessoais e Sociais procura contribuir para o desenvolvimento de relações cordiais entre pares, bem como para o crescimento de jovens autónomos, responsáveis e auto-confiantes.

estava à espera de uma mensagem da mãe. Como a aluna não guardou o telemóvel, o Roberto expulsou a mesma da sessão e encaminhou-a para a direcção da escola. Aqui, ambos foram recebidos pelo director e por uma das adjuntas da direcção.

A gestão do conflito pelo Clube de Mediação

A comunicação deste conflito ao Clube aconteceu por parte de um outro técnico do GAAPF que também esteve responsável pela dinamização do PCPS na turma da Beatriz. Perante aquela situação, eu, enquanto mediadora, foi conversar com o Roberto e perguntei-lhe se o mesmo gostaria de resolver aquele problema com a aluna no Clube de Mediação. Inicialmente, este mostrou-se um pouco reticente em relação a esta proposta, justificando este sentimento com a pouca importância da situação. No entanto, após ter explicitado em que consistia a mediação, o técnico aceitou conversar sobre o seu problema. Nesta conversa, foi narrada a sua versão do conflito e foram exteriorizados alguns sentimentos vividos por este, nomeadamente, o nervosismo e o desconforto pela situação vivida. Foi também demonstrada a vontade, por parte do Roberto, de resolver aquela situação, mas para tal, a aluna teria de melhorar o seu comportamento.

Após este encontro com o Roberto, fui procurar a aluna Beatriz no intervalo, e após lhe falar do conflito que estava a acontecer, perguntei à mesma se gostaria de resolver aquele problema no Clube de Mediação. A aluna respondeu, imediatamente, que não sabia o que era o Clube. Assim, após lhe ter descrito em que consistia o processo de mediação, a aluna aceitou conversar um pouco comigo nas instalações do GAAPF. Primeiramente, a aluna começou por contar os problemas que já tinha tido com o animador Roberto no 1º ciclo, de seguida, narrou a sua versão sobre o conflito que estava a viver naquele momento e, revelou ainda o seu desagrado pela atitude do técnico. Ainda nesta conversa, solicitei à aluna que sugerisse algumas formas de resolver o conflito. Perante tal questão, a Beatriz afirmou não querer resolver aquela situação de conflito, pois nunca iria gostar do Roberto e visto o PCPS estar a terminar, nunca mais teria de falar com ele. Ainda foi proposto à aluna um encontro no Clube, entre ela e o Roberto para conversarem melhor, no entanto, a mesma recusou, advogando os mesmos motivos anteriormente referidos.

Terminado este encontro com a Beatriz, voltei novamente a encontrar-me com o Roberto, e comuniquei-lhe a decisão da aluna, em não querer resolver aquela situação de conflito, e os seus motivos para tal. Perante esta atitude da aluna, o técnico assumiu que não estava preocupado com tal decisão, e que não iria tomar mais nenhuma medida para resolver o problema vivido pelas partes, pois o mesmo não tinha importância para si.

Resultados da intervenção do Clube de Mediação

Visto não ter acontecido uma resolução do conflito entre as partes, podemos afirmar que a intervenção do Clube não foi totalmente conseguida. No entanto, importa referir, que até ao final do ano lectivo, não houve a ocorrência de mais nenhum problema entre o Roberto e a Beatriz, mas também, não foi dado nenhum passo em frente, de ambas as partes, para a tentativa de resolução do conflito vivido.

- **Caso 2 – As imitações**

Os protagonistas²⁴

A Joana tem dez anos e é uma rapariga muito comunicativa, tanto com os colegas como com os adultos presentes na escola. Neste ano lectivo, a aluna frequentou o Clube de Dança da escola, e aqui a mesma teve um comportamento adequado, mostrando-se sempre muito empenhada e motivada nas tarefas solicitadas²⁵.

A Patrícia tem onze anos e caracteriza-se por ser uma rapariga bastante tímida, introvertida e pouco comunicativa. Esta aluna também frequentou o Clube de Dança da escola, e neste espaço assumiu, igualmente, um comportamento muito adequado, no entanto, aquando a concretização das tarefas aqui solicitadas, a aluna revelou alguma dificuldade devido, essencialmente, às suas características acima apresentadas²⁶.

As duas alunas frequentam o 5º ano de escolaridade e pertencem à mesma turma.

²⁴ Utilização de nomes fictícios

²⁵ Informações dadas pela Técnica de animação sociocultural do GAAF e responsável pelo Clube de Dança, numa conversa informal

²⁶ Idem

O conflito

O conflito que levou estas alunas ao Clube de Mediação ocorreu em dois momentos diferentes. A primeira vez que estas alunas se zangaram foi na aula de Educação Física. A Patrícia trazia consigo uma mochila com a imagem da Hanah Montana, uma artista musical bastante conhecida pelas camadas mais jovens, e sobretudo pelas raparigas, e ao ver aquela mochila, a Joana chamou imitadora à sua colega. Durante todo o dia, a aluna continuou a chamar aquele nome à sua colega de turma.

Passados alguns dias, a Joana e a Patrícia trouxeram umas calças iguais vestidas para a escola, e nessa altura, a primeira voltou a chamar a outra aluna de imitadora. Nesse dia, a Joana nunca conversou com a Patrícia, chamando-lhe imitadora várias vezes.

A aluna Patrícia perante aquela situação dirigiu-se ao GAAF e ali quis permanecer sem conversar com ninguém. A técnica responsável pelo Clube de Dança, que se encontrava presente naquele espaço, decidiu ir conversar com a aluna, e após alguma insistência, conseguiu que esta contasse o problema que estava a viver. Após ter conhecimento da ocorrência, a técnica encaminhou a aluna para o Clube de Mediação.

A gestão do conflito pelo Clube de Mediação

Quando a aluna Patrícia chegou ao Clube de Mediação vinha acompanhada pela colega Joana, e ambas estavam bastante calmas e até cúmplices uma com a outra. Antes de irem para o Clube as alunas haviam conversado e a Joana havia pedido desculpa à Patrícia, e esta havia desculpado a colega.

Apesar de as alunas já terem resolvido o seu problema, pedi-lhes que ficassem mais um pouco para conversar sobre a situação que haviam vivido. Assim, após lhes ter explicitado em que consistia a mediação, as alunas narraram a sua versão do conflito e revelaram como se sentiram um pouco tristes durante o conflito e como esse sentimento deu lugar à alegria após o término do conflito.

Visto as alunas já terem resolvido o problema entre si, não foi necessário solicitar a estas a sugestão de soluções para a resolução do conflito vivido, no entanto, foi feita uma reflexão com as alunas sobre o conflito que as havia trazido ali e sobre o

comportamento correcto que adoptaram após a situação de conflito – pedido de desculpas e resolução do conflito.

Com a minha ajuda, as alunas prometeram uma à outra que não se iriam chatear mais por motivos iguais ou parecidos àquele que originou o conflito vivido.

Resultados da intervenção do Clube de Mediação

Após o encontro de mediação entre estas alunas, decidi acompanhar de perto as mesmas, e nos dias seguintes conversei várias vezes com as intervenientes e observou-as também inúmeras vezes no pátio da escola. Passados alguns meses da resolução do conflito, foi possível verificar que o mesmo tinha ficado resolvido e que as alunas tinham restabelecido, na sua totalidade, a relação de amizade.

A sua presença no Clube de Mediação permitiu-lhes conhecer uma nova forma de resolverem os seus problemas e de conhecer o Clube e o trabalho por este desenvolvido, tal como estas afirmaram numa conversa, no intervalo, posterior ao encontro de mediação²⁷.

- **Caso 3 – O comentário**

Os protagonistas²⁸

O Lucas tem 14 anos e é aluno do 8º ano de escolaridade. Ao longo do ano lectivo o aluno revelou elevadas capacidades de aprendizagem, evidenciadas no seu bom rendimento escolar²⁹.

No entanto, o aluno revelou dificuldades no relacionamento com os pares, e sobretudo com os colegas de turma, não havendo uma relação com os mesmos fora do contexto de sala de aula. Estas dificuldades no relacionamento interpessoal foram descritas pelo aluno e justificadas pelo desinteresse das conversas dos seus colegas. O Lucas considerou-se mais maduro que os restantes alunos da turma, e por isso, não interage

²⁷ Ver anexo 14: Notas de campo do Caso 2, Clube de Mediação

²⁸ Utilização de nomes fictícios

²⁹ Informações dadas pela Psicóloga do GAAF, numa conversa informal no 2º período do ano lectivo

com os mesmos, preferindo criar relações com adultos, nomeadamente, os amigos da sua mãe.

No ano lectivo anterior, o aluno apresentou alguns problemas de saúde, e por isso, o mesmo, desde essa altura, é acompanhado por uma psicóloga e uma psiquiatra de uma unidade hospitalar. Para além deste acompanhamento, o Lucas é, igualmente, ajudado pela psicóloga do GAAF.

A Cíntia frequenta também o 8º ano de escolaridade e pertence à turma do Lucas. Ao longo do ano lectivo, a aluna revelou alguns comportamentos inconstantes, no entanto, não houve queixas graves da parte dos professores relativamente à sua conduta nas aulas³⁰.

O conflito

O conflito que levou os alunos ao Clube de Mediação teve origem num comentário proferido pelo Lucas na aula de Educação Física. A sua colega estava a experimentar uns brincos, e o aluno, num tom de voz muito baixo, disse: “Por trás parece uma cigana, mas pela frente até te ficam bem.” Uma colega de turma que se encontrava perto do aluno ouviu o seu comentário e reproduziu o mesmo à sua colega Cíntia. Esta, quando soube da situação, ficou bastante chateada, e durante o resto da aula, os alunos insultaram-se mutuamente. No fim do dia, quando o Lucas ia a caminho de casa, a Cíntia e outras colegas da turma perseguiram o aluno e agrediram-no verbal e fisicamente.

No dia seguinte a este acontecimento, o aluno foi conversar com a psicóloga do GAAF e a mesma encaminhou esta situação para o Clube de Mediação.

A gestão do conflito pelo Clube de Mediação

Quando o aluno chegou ao Clube, após ter estado a falar com a psicóloga, estava um pouco nervoso pela situação que havia vivido, mas também porque não sabia o que era o Clube e a mediação, tal como o mesmo afirmou.

³⁰ Informações dadas pela Psicóloga do GAAF, numa conversa informal no 2º período de actividade lectiva

Inicialmente comecei por explicar-lhe em que consistia a mediação, e após o aluno compreender o objectivo da sua vinda ali, o mesmo narrou a sua versão do conflito. Este falou, igualmente, de uma situação de bullying que viveu no ano lectivo anterior, mas que já havia terminado com o auxílio da psicóloga do GAAPF.

Após o aluno descrever a situação por si vivida, perguntei-lhe se gostaria de conversar com a colega. O mesmo concordou que eu conversasse com a aluna Cíntia, mas advertiu, que a mesma não iria querer solucionar aquele problema.

Assim, após este primeiro encontro de mediação, fui conversar com a aluna e comecei por lhe falar do conflito existente com o seu colega Lucas e do papel do Clube de Mediação. A Cíntia, após me ouvir, respondeu que não queria resolver aquele conflito, pois para si aquela situação não tinha importância nenhuma e a culpa era do Lucas, pois ele é que havia dito o comentário desadequado sobre ela.

Perante aquela situação, voltei a encontrar-me com o aluno Lucas, e comuniquei-lhe a atitude da sua colega e a impossibilidade de continuar o processo de mediação, visto a outra parte do conflito não querer resolver o problema. No entanto, o aluno manifestou vontade de recorrer ao Clube de Mediação e/ou à psicóloga do GAAPF caso vivesse mais alguma situação daquele tipo.

Resultados da intervenção do Clube de Mediação

Alguns meses após a ocorrência do conflito, verificou-se que, apesar de não ter sido possível reunir os dois alunos no Clube de Mediação para conversarem sobre o seu problema, não voltaram a acontecer mais actos de violência entre os alunos. Numa conversa com o Lucas, o mesmo revelou que desde aquela situação nunca mais falou com a colega, e a mesma não voltou a insultá-lo ou a agredi-lo.

- **Caso 4 - O conflito múltiplo**

Os protagonistas³¹

A Jéssica tem dez anos e frequenta o 5º ano de escolaridade. Ao longo do ano lectivo, obteve um bom aproveitamento escolar, no entanto, em alguns momentos, a aluna revelou um comportamento inconstante³².

A Daniela tem 11 anos e frequenta, igualmente, o 5º ano de escolaridade. Esta aluna, durante o ano lectivo, revelou muito empenho e dedicação na concretização das actividades escolares que lhe foram solicitadas, obtendo assim um bom aproveitamento escolar. Relativamente ao seu comportamento, não se verificaram quaisquer queixas por partes dos professores³³.

A Joana e a Joana têm, ambas, onze anos, e tal como as colegas também frequentam o 5º ano de escolaridade. As alunas revelaram algumas dificuldades de concentração nas aulas, o que se reflectiu na dificuldade em concretizar alguns trabalhos escolares. Durante o ano lectivo as alunas revelaram um comportamento inconstante, sobretudo fora da sala de aula, e por isso, em alguns momentos, foi necessário conversar com os encarregados de educação sobre o comportamento desadequado das suas educandas³⁴.

Estas quatro alunas pertencem à mesma turma.

O conflito

Foram dois conflitos que levaram estas alunas ao Clube de Mediação. O primeiro conflito ocorreu entre a aluna Daniela e a sua colega Joana, e este aconteceu na sala de aula. Segundo a Daniela, a Joana colou um papel nas suas costas que dizia: “Eu sou fufa”. Quando esta se apercebeu do papel entregou o mesmo ao professor/director de turma e este, imediatamente, questionou a toda a turma quem tinha escrito aquele papel. A aluna Joana admitiu a sua culpa, e a pedido do professor, pediu desculpa à sua colega. Após o final da aula e nos dias seguintes, a Joana começou a chamar a colega de

³¹ Utilização de nomes fictícios

³² Informações dadas pelo Director de Turma, numa conversa informal no 3º período de actividade lectiva

³³ Idem

³⁴ Ibidem

“queixinhas”. A aluna Daniela não respondeu às provocações da colega, e por isso, a mesma parou de chamar aquele nome à sua colega de turma.

Relativamente ao segundo conflito, este teve como protagonistas as alunas Jéssica e Joana, e ocorreu na aula de Educação Física. Após uma queda da Joana, a Jéssica riu-se da situação e, perante aquela atitude, a Joana disse à colega que queria falar com ela no final da aula. Após a aula, e durante todo o dia, a aluna Joana procurou a colega Jéssica para conversarem, mas a segunda, fugiu sempre, pensando que a primeira queria agredi-la. Ao fim do dia, quando as alunas iam para casa, a Joana, acompanhada por uma colega, seguiu o mesmo percurso que a Jéssica estava a percorrer. Esta, pensando que a sua colega de turma a estava a perseguir para lhe bater, começou a correr até à sua casa.

Perante aquela situação, a encarregada de educação da Jéssica deslocou-se à escola para conversar com um elemento da direcção e com o director de turma, que, após tomarem conhecimento do conflito existente, repreenderam a aluna Joana e exigiram a esta que pedisse desculpa à sua colega de turma, o que se veio a verificar.

Apesar de ambas as situações de conflito terem tido um acompanhamento do director de turma, o mesmo, considerou ser importante encaminhar as alunas para o Clube de Mediação.

A gestão do conflito pelo Clube de Mediação

A primeira vinda das alunas ao Clube de Mediação aconteceu no início do 3º período, cerca de um mês depois da ocorrência do conflito, e na primeira sessão, as alunas apresentaram-se calmas, pois já tinha passado algum tempo do pico do conflito. No entanto, e a pedido do director de turma, foi explicitado às alunas, a razão da sua vinda ao Clube, mesmo após o término dos conflitos existentes.

Assim comecei por esclarecer em que consistia a mediação, e como iriam decorrer os encontros de mediação, e depois, prossegui para a realização de duas actividades sobre a temática do bullying. O enfoque neste tema foi solicitado pelo professor. Inicialmente

solicitei às alunas que respondessem oralmente à questão “O que é para ti o bullying?”, e de seguida, preencheram uma ficha de verdadeiro e falso sobre este tema³⁵.

No segundo encontro de mediação, considerei que, ao seguir a metodologia indicada pelo professor, me estava a afastar dos princípios da mediação, e por isso, decidi que nesta segunda sessão apenas estariam presentes as duas alunas consideradas vítimas das situações de conflito. Assim, voltei a explicitar em que consistia a mediação, após o que as alunas narraram as suas versões dos conflitos, e expressaram alguns sentimentos que vivenciaram naquela situação, nomeadamente, a tristeza, o medo e a desilusão.

O terceiro encontro de mediação dedicou-se exclusivamente às alunas consideradas agressoras, e mais uma vez, voltei a explicitar o que era a mediação e qual o motivo da presença das alunas no Clube. Seguidamente solicitei às alunas que narrassem as suas versões dos diferentes conflitos³⁶.

Por fim, o último encontro decorreu já com as quatro alunas. Comecei por dialogar com as alunas acerca da situação de conflito que havia sido comunicada pelo director de turma. Estas confirmaram as palavras do seu professor, e afirmaram que já não tinham nenhum problema entre si, após o que lhes solicitei a sua colaboração na realização do jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”. A utilização deste recurso teve como objectivo trabalhar com as alunas todos os conteúdos sobre mediação anteriormente falados, de uma forma mais lúdica e divertida. No fim do jogo, as alunas revelaram ter gostado muito de jogar o mesmo, e disseram que se tinham divertido e aprendido mais. Antes do fim da sessão, comuniquei-lhes a disponibilidade do Clube de Mediação no auxílio à resolução de possíveis situações de conflito futuras.

Resultados da intervenção do Clube de Mediação

Apesar de as alunas já terem solucionado o seu problema antes da vinda ao Clube de Mediação, o mediador considerei importante, continuar a observar e a acompanhar as mesmas no período seguinte ao processo de mediação. Assim, passado algum tempo da ocorrência do conflito, verificou-se que o mesmo havia ficado verdadeiramente

³⁵ Ver anexo 15: Ficha de Verdadeiro ou Falso sobre bullying

³⁶ Ver anexo 16: Notas de Campo do Caso 4 do Clube de Mediação

resolvido e que as alunas estavam a recuperar a sua relação de amizade. No entanto, tanto a aluna Jéssica, como a aluna Daniela, numa conversa informal referiram não conseguir esquecer o conflito que haviam vivido com as suas colegas.

As alunas, numa conversa informal, revelaram ter gostado de ir ao Clube de Mediação, pois aqui tiveram a oportunidade de conversar sobre os seus problemas e atitudes sem serem repreendidas. Referiram ainda, que após aquela situação, ficaram a conhecer o que era a mediação e o Clube, e a partir de agora, iriam recorrer a este espaço sempre que tivessem um conflito.

3.4 Reflexão sobre o trabalho de mediação realizado e sobre as aprendizagens enquanto mediadora

A mediação em educação em Portugal, desde a década de 2000, tem sido alvo de uma crescente aposta, no sentido de disseminar a presença de mediadores socioeducativos por várias escolas do país.

No nosso país, existem algumas experiências nesta área, desenvolvidas pelo Instituto de Inovação Educacional em colaboração com algumas escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e podemos afirmar que a implementação da mediação constitui um verdadeiro desafio, no entanto, o seu sucesso é essencial para o próprio contexto escolar e para os elementos que deste fazem parte.

Para além desta vertente da mediação educativa, também a mediação, assente na institucionalização de programas de mediação de conflitos interpessoais, tem vindo a assumir um maior destaque nas nossas escolas. O Clube de Mediação desenvolvido na Escola do Bairro Padre Cruz assentou precisamente nesta visão da mediação.

Através da descrição do trabalho desenvolvido em torno deste projecto, podemos verificar que o desenvolvimento do mesmo revelou-se uma tarefa de extrema dificuldade no contexto em questão. Apesar das diferentes e variadas estratégias utilizadas para a divulgação do Clube de Mediação, o mesmo pareceu não chegar a todos os elementos da escola da mesma forma. Tal situação reflectiu-se na pouca adesão dos alunos e/ou professores a este espaço.

Os nove meses de estágio que cumpri revelaram-se insuficientes para alcançar os sucessos inicialmente desejados. A conquista de uma imagem forte e notória para o Clube de Mediação revelou-se uma tarefa exigente, e muito mais trabalho terá de ser feito nesse sentido. Neste ano lectivo foram dados os primeiros passos de uma caminhada que terminará com a sedimentação da mediação e do Clube no contexto escolar em questão.

A minha actuação enquanto mediadora foi baseada em três princípios fundamentais: a voluntariedade, a confidencialidade e a imparcialidade/neutralidade, no entanto, nem sempre foi fácil seguir estes princípios, sobretudo, no que se refere à imparcialidade/neutralidade (Morgado & Oliveira, 2009).

Esta foi a minha primeira experiência de mediação, e como tal, a minha actuação revelou a insegurança e desconhecimento de muitas práticas a adoptar. Mas ao longo do desenvolvimento do Clube de Mediação muitas aprendizagens foram adquiridas e consolidadas. A confiança, conhecimento, disponibilidade e a segurança tornaram-se as bases da minha actuação.

Note-se que, esta foi uma experiência muito breve para me poder considerar uma profissional na área da mediação, contudo, aqui foram dados os primeiros passos e foram adquiridas as primeiras aprendizagens para um possível futuro profissional nesta área.

Capítulo V - Considerações Finais

Fazer uma conclusão ou um balanço final é sempre uma tarefa complicada, visto que implica que por um lado nos auto-avaliemos, enquanto por outro, exige que sejamos capazes de adquirir algum distanciamento em relação ao trabalho que desenvolvemos, de modo a que durante o processo de releitura se assuma uma postura crítica, que nos permita compreender se aquilo que construímos é algo passível de ser entendido por aqueles que o consultarem.

Os nove meses de estágio passaram muito rapidamente e, apesar de todos os receios que tinha inicialmente, foi uma experiência extremamente enriquecedora, que me permitiu crescer e adquirir novas aprendizagens. Desde o primeiro dia que me foi dada autonomia para trabalhar e para fazer aquilo que me era solicitado, não sendo isso sinónimo de falta de acompanhamento, pois sempre que tive dúvidas, sempre que precisei de colocar questões, obtive as minhas respostas. A receptividade que encontrei, bem como o ambiente de trabalho, foram aspectos importantes no meu processo de integração.

A minha passagem pelo Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz contribuiu, sem dúvida, para um aumento dos meus conhecimentos, competências e capacidades. Por um lado, porque adquiri e consolidei saberes que me dotaram do ponto de vista pessoal e profissional e por outro, porque também as dificuldades fizeram parte de oportunidades de aprendizagem. O total desconhecimento do contexto de intervenção e do meio circundante, a dificuldade em compreender a cultura de alguns alunos e do próprio bairro em geral e a conturbada conciliação de tarefas a par de uma verdadeira corrida contra o tempo, foram algumas das adversidades que contribuíram para o meu desenvolvimento a nível pessoal e também enquanto profissional.

Relativamente às tarefas que fui desempenhando neste estágio curricular, e referindo-me, em particular, à criação do Clube de Mediação, este assumiu-se como uma experiência de elevada responsabilidade, exigindo de mim o seguimento de todos os passos para o desenvolvimento de uma estrutura. A fase inicial de planificação e consequente aprovação do projecto, a sua constante divulgação e ainda o seu desenvolvimento, traduzido na resolução de situações de conflito possibilitaram-me a

consolidação de tantas aprendizagens teoricamente transmitidas. Este projecto possibilitou-me ainda, tomar contacto com a mediação no seu verdadeiro sentido prático. Adoptar o papel de mediador tornou-se uma verdadeira aventura pela responsabilidade e valores que tal cargo acarreta. A imparcialidade, a capacidade de escutar activamente, a empatia foram competências que esta experiência me permitiu colocar em prática e até reforçar.

As outras actividades que me envolveram neste estágio, desde a participação enquanto técnica no EIRA (Espaço de Integração, Reflexão e Actividade), a colaboração na dinamização do ateliê “Arte em Movimento” dedicado a um conjunto de alunos com necessidade educativas especiais e ainda a cooperação em várias acções do GAAP, nomeadamente, a dinamização das festas e dos tempos de intervalo, a aplicação do PCPS (Programa de Competências Pessoais e Sociais) e o acompanhamento dos técnicos em visitas domiciliárias, permitiram-me conhecer e compreender as múltiplas funções e formas de actuação no âmbito de uma escola e dos seus diferentes serviços. Igualmente posso constatar e concluir que, certamente, estarei mais apta, no futuro, a intervir e desempenhar funções neste tipo de contexto, possuindo como grande meta a melhoria da qualidade do ambiente escolar destas escolas.

Em cada etapa da sua vida, o Ser Humano vai adquirindo experiências que permitem ultrapassar os obstáculos que lhe são colocados. Seja por sobrevivência ou pela procura de aceitação por parte da sociedade que o Homem construiu, sentimos necessidade de aprender, conhecer, saber, e é através da aplicação destas capacidades que conseguimos lidar com tudo o que acontece no nosso quotidiano (Sousa, 2008).

Diria que estas são as palavras mais indicadas que encontrei para terminar a minha reflexão final. Revejo-me nelas, não só pelo percurso formativo que vivi neste estágio e no curso em geral, mas também porque encaro a área em que trabalhei ao longo destes dois anos – a Educação Intercultural – como um campo bastante diferenciado que assume particular relevância numa sociedade cada vez mais heterogénea no que diz respeito às culturas.

Bibliografia

📖 Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido de mediação em contexto educativo. In Tutoria e Mediação em Educação. Lisboa: Educa.

📖 Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula, Violência e Indisciplina na Escola. In *Livro do XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.

📖 Amado, J., Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

📖 Barbier, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

📖 Caetano, A.P. (2005). *Mediação em Educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos*. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), 41-63.

📖 Domingues, G. & Freire, I. (2009). *Gestão de conflitos e competências de mediação informal*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 17(1,2), 85-97.

📖 Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

📖 Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

📖 Gaspar, J. (2007). *Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos: um estudo de investigação-acção*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

📖 Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

📖 Johnson, D. & Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

- 📖 Limão, I. (2009). *O conflito no jardim de infância: das concepções dos educadores às estratégias de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- 📖 Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. *Jornal Exedra*, 1, 43-55.
(<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>)
- 📖 Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M^a Emília Costa. *Gestão de conflitos na escola*, p. 192-255. Lisboa: Universidade Aberta.
- 📖 Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre ... a Mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI).
- 📖 San Martín, J. (2003). *La mediación escolar – un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- 📖 San Martín, J. (2006). La violencia escolar: Concepto y tipos. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- 📖 Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T & Ferreira, A. S. (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 23 (2), 119-151.
- 📖 Sousa, C. (2008). *O papel do e-learning no reconhecimento de competências*. Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- 📖 Torrego Seijo, J.C.(2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA.
- 📖 Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

📖 Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

📖 Viñas Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos - Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: GRAÓ

Documentos cedidos pela escola

📖 Projecto Educativo TEIP2 do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, 2008-2009

📖 Relatório Anual TEIP2 do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, 2010

📖 Projecto do GAAF, 2010-2011

📖 Relatório de Avaliação – 1º período do GAAF, 2010

📖 Relatório de Avaliação – 2º período do GAAF, 2011

📖 Projecto do Ateliê “Arte em Movimento”, 2010-2011

📖 Relatório de Avaliação – 1º período do Ateliê “Arte em Movimento”, 2010

📖 Relatório de Avaliação – 2º período do Ateliê “Arte em Movimento”, 2011

📖 Projecto do EIRA, 2010-2011

📖 Procedimentos de encaminhamento para o EIRA, 2010-2011

📖 Projecto Específico do 5ºD – PCPS, 2010-2011

Webliografia

📖 <http://www.gebalis.pt/site/index.php?option=comwrapper&Itemid=41>, acedido a 17 de Junho de 2011

📖 OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health*.

Summary. <http://www.who.int/publications/en/>, acedido a 1 de Julho de 2011.

📖 <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>, acedido a 27 de Setembro de 2011

ANEXOS

Lista de Anexos:

Anexo 1 – Projecto do Clube de Mediação

Anexo 2 – Cartaz de divulgação do Clube de Mediação

Anexo 3 – EIRA vs Clube de Mediação

Anexo 4 – Referências bibliográficas sobre mediação de conflitos em instituições educativas

Anexo 5 – Apresentação do jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”

Anexo 6 – CD de divulgação do Clube de Mediação aos directores de turma

Anexo 7 – Avaliação da sessão de esclarecimentos sobre mediação de conflitos em instituições educativas

Anexo 8 – Grelha de comportamentos e situações de indisciplina

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO BAIRRO PADRE CRUZ
Ano Lectivo 2010 - 2011

Programa de Competências Pessoais e Sociais – 5ºD

Técnicos Responsáveis:

Ana Paulos

Mélanie Marques



Fundamentação Teórica

Cada vez mais as nossas sociedades e a escola em particular, estão preocupadas e empenhadas em que os indivíduos, e as crianças especificamente, tenham comportamentos adequados. Contudo, diariamente conseguimos verificar que existem indivíduos que não conseguem ter comportamentos que a sociedade esperaria. Uma das funções da escola consiste em dotar os indivíduos com competências que lhes permitam mover-se adaptativamente na sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento. A escola deve ajudar as crianças a reconhecer as suas emoções, de modo a que estas consigam gerir e auto-regular os seus comportamentos (Moreira, 2004).

Nesse sentido, tem-se vindo a assistir, a uma rápida evolução na área de prevenção do desajustamento pessoal dos jovens. A prevenção tem assumido cada vez mais valor e reconhecimento em detrimento às intervenções apenas após o aparecimento de problemas. Os esforços preventivos têm sido retratados na literatura recente e traduzem-se desde intervenções genéricas destinadas a aumentar o bem-estar psicológico a intervenções cujo objectivo é a prevenção de problemas específicos ou relativos a um grupo específico de alto risco (Matos & Spence, 2000).

A prevenção, engloba assim, um conjunto de processos com o objectivo de evitar o aparecimento de comportamentos considerados desajustados, proteger e tentar ajudar aqueles que se encontram em risco de assumir tais comportamentos e recuperar e reinserir os que já apresentam comportamentos problema. É neste âmbito que se situa as intervenções de carácter educativo que visam mediatizar a aquisição e/ou utilização por parte dos jovens de competências de relacionamento interpessoal (Alão, Alves, Carvalho, Sampaio, Santinha & Silva, 1997).

O **Programa de Competências Pessoais e Sociais** procura contribuir para o desenvolvimento social e afectivo para que os jovens aprendam a estar e agir em grupo, aperfeiçoem o conhecimento que têm sobre si próprios, descubram, reconheçam, classifiquem e aceitem os sentimentos e pensamentos, aumentem e melhorem os seus padrões de comunicação, aprendam a seleccionar comportamentos construtivos adequados e a utilizá-los na resolução de conflitos. Esta actividade procura, essencialmente, contribuir para o desenvolvimento de relações cordiais entre pares, bem como para o crescimento de jovens autónomos, responsáveis e auto-confiantes.

Objectivos gerais:

- Promover competências intrapessoais (auto-conhecimento, auto-estima, auto-controlo e resolução de problemas);
- Promover competências interpessoais (comunicação, assertividade, resolução de problemas/conflitos);
- Promover o desenvolvimento de competências centradas no ajustamento psicológico em cada etapa do desenvolvimento;
- Implicar os agentes educativos (pais e professores) no processo de ajustamento psicológico;
- Promover a regulação emocional;
- Prevenir factores de risco e promover factores de protecção;
- Desenvolver hábitos de higiene.

População - alvo

2ºCiclo – 5ºD

Duração

A proposta apresentada contempla o desenvolvimento do Programa no período compreendido entre Fevereiro de 2011 a Junho de 2011.

Este Programa poderá sofrer adaptações de duração, tendo em consideração as necessidades e especificidades que se vai aferindo na turma. Cada sessão desenvolver-se-á numa periodicidade semanal de 1h30m, sendo que a turma será dividida para que cada subgrupo tenha uma sessão com a duração de 45m.

Nº de sessões previstas: 16 sessões

Horários:

5ºD – 2ª feira das 11h50 às 12h35 (1º turno); 12h35 às 13h20 (2º turno)

Técnicos intervenientes:

Todas as sessões são asseguradas por um par pedagógico, de modo a garantir a gestão da sessão e a aplicação das dinâmicas. Os técnicos que irão aplicar o Programa de Competências Pessoais e Sociais serão:

- Ana Paulos, Técnica Superior de Animação Cultural e Educação Comunitária (GAAF);
- Mélanie Marques, Estagiária de Ciências da Educação (GAAF).

Áreas específicas a trabalhar no Programa de Competências Pessoais e Sociais:

Comunicação interpessoal (verbal e não verbal);

Habilidades Sociais e Assertividade;

Cooperação e Confiança;

Resolução de problemas e Tomada de decisão;

Auto-Estima;

Auto-conceito;

Higiene;

Sentimentos e Pensamentos.

Avaliação:

A implementação das actividades será avaliada de forma contínua por todos os actores da comunidade educativa e pelos alunos intervenientes.

A Equipa Técnica realizará a avaliação por sessão, de itens previamente definidos, mediante um entendimento com o professor.

Os alunos realizarão igualmente uma avaliação de processo, no final de cada sessão.

A avaliação de resultados do projecto será feita através da aplicação, aos professores titulares, de um pré-teste e pós-teste onde se pretende aferir as competências dos alunos antes e depois da implementação do programa de competências pessoais e sociais.

Metodologia:

O programa de Competências Pessoais e Sociais será assente em dinâmicas de grupo, role-play, situações dilemáticas e reflexões individuais e em grupo.

Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz
Educação Especial

Objectivos de actividades da sala do



Ano lectivo 2009/2010

Planificação semanal

HORAS	2º FEIRA	3º FEIRA	4º FEIRA	5º FEIRA	6º FEIRA
9:00-45	" Crescer e Aprender"	" Crescer e Aprender"	" Crescer e Aprender"	" Crescer e Aprender"	Ateliê Musical
10:05-10:50	Exp. Dramática	Ateliê Arte e Construção	Ateliê Leitura, Escrita e Cálculo Funcional	Ateliê Aberto Técnicos/Vários	Ateliê Dança
10:50-11:35	Exp. Dramática Prof. Marlene Castro	Ateliê Arte e Construção	Ateliê Leitura, Escrita e Cálculo Funcional	Ateliê Aberto Técnicos/Vários	Ateliê Dança
11:50-12:35	" Crescer e Aprender"	" Crescer e Aprender"	APP	" Crescer e Aprender"	TVA
12:35-13:35		" Crescer e Aprender"			
13:35-14:20		APP	APP	APP	APP
14:20-15:05			APP/TVA	APP	APP
15:15-16:00	TVA				
16:00- 16:45	TVA				

Estas actividades são desenvolvidas com os alunos que, em horário da sua turma, estão a ter disciplinas que não constam do seu Programa Educativo Individual e que, por esse motivo, deverão usufruir de actividades que lhe permitam desenvolver as competências estabelecidas no currículo específico individual.

Frequência da sala

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09.00 – 09.45	1 aluno	2 alunos	2 alunos	2 alunos	4 alunos
10.05 – 10.50	7 alunos	5 alunos	4 alunos	2 alunos	4 alunos
10.50 – 11.35	7 alunos	5 alunos	4 alunos	2 alunos	3 alunos
11.50 – 12.35	1 aluno	2 alunos	1 aluno	2 alunos	1 aluno
12.35 – 13.20		2 alunos	1 aluno		
13h 35 – 14.20h		2 alunos		2+1 alunos	1 aluno
14:20-15:05		1 aluno	1+1 aluno	2+1 alunos	1 aluno
15:15-16:00	11 alunos				
16:00-16:45	11 alunos				

AbraçARTE

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
Ateliê de expressão Dramática. AbraçARTE	Reencontro do corpo no espaço. <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a auto-estima; - Fomentar a criatividade; -Fomentar o espírito crítico; -Desenvolver a concentração; - Melhorar a qualidade de vida; - Gerir espaços interpessoais; -Permitir a descoberta do espaço próprio e do espaço partilhável; 	Marlene Castro <i>Professora de Expressão Dramática;</i> Maria Inês Ramos <i>Educadora Social da CERCI</i>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do “Crescer e Aprender”	Todas as 2ªfeiras das 10:05 as 11:35 na sala do Projecto Crescer e Aprender







Arte e Construção

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
Ateliê de expressão Plástica. Arte e Construção	Educar pela Arte <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a criatividade; - Desenvolver a sensibilidade estética; - Desenvolvimento da motricidade fina na área plástica; - Fomentar o espírito de Equipa; - Melhorar a qualidade de vida. 	<i>David Parrinha</i> <i>Professor de Educação Visual e Tecnológica;</i> <i>Maria Inês Ramos</i> <i>Educadora Social da CERCI</i>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do “Crescer e Aprender”	Todas as 3ªfeiras das 10:05 as 11:35 na sala do Projecto Crescer e Aprender. Por vezes o ateliê realiza-se também a quarta-feira no mesmo horário.



Ateliê de Expressão Musical

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
Ateliê de expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o Bem-estar Físico, Psíquico e Social; - Desenvolver a memória e acuidade auditiva; - Estimular a criatividade ao nível da produção sonora; - Promover a expressão vocal; - Desenvolver a criatividade e imaginação; - Articular o ensino da música com outras artes e áreas do saber; - Compreender a música como forma de expressão e de comunicação. 	<p><i>Lígia Mendes Terapeuta da Fala da CERCI;</i></p> <p>Maria Inês Ramos <i>Educadora Social da CERCI</i></p>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do “Crescer e Aprender”	Todas as 6 ^{as} feiras das 9:00 as 9:45 na sala do Projecto Crescer e Aprender.



Crescer e Aprender

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
	<ul style="list-style-type: none"> - Treino de autonomias e actividades da vida diária (AVDs) - Promoção e desenvolvimento de competências emocionais e sociais - Desenvolver os laços interpessoais; - Promover a afectividade como forma de comunicação; - Compreender a importância da coesão entre o grupo; - Conhecer regras, limites e respeito nas relações inter-pessoais; - Ser capaz de gerir conflitos; - Desenvolver a entidade pessoal do aluno. 	<p>Ana Ferreira Professora de Educação Especial</p> <p>Lurdes Belo Professora de Educação Especial</p> <p>Tânia Oliveira Professora de Educação Especial</p> <p>Maria Inês Ramos Educadora Social da CERCI</p>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do "Crescer e Aprender"	De segunda a Sexta das 9:00 as 12:30, fora dos horários de ateliê. Sala do Projecto Crescer e Aprender.



Transição para a Vida Activa

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
Transição para a Vida Activa	<p>Conhecer regras, limites e respeito nas relações inter-pessoais;</p> <p>Ser capaz de gerir conflitos;</p> <p>Promoção e desenvolvimento de competências emocionais e sociais;</p> <p>Promoção do desenvolvimento cognitivo;</p> <p>Proporcionar novas vivências e experiências sociais e culturais</p> <p>Encaminhamento e supervisão para experiências sócio-ocupacionais (ESOs)</p> <p>Encaminhamento/despiste para centros de formação profissional e centros de actividades ocupacionais (CAOs)</p> <p>Treino de (AVDs)</p> <p>Articulação escolas/famílias/comunidade</p>	<p><i>Liliana Pires</i> <i>Psicóloga CERCI</i></p> <p><i>Maria Inês Ramos</i> <i>Educadora Social da CERCI</i></p>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do “Crescer e Aprender” ou que necessitam de fazer Transição para a Vida Activa.	<p>Todas as 2ªfeiras das 15:15 as 16:45 na sala do Projecto Crescer e Aprender.</p>



Ler, Escrever e Calcular

Actividade	Objectivos Gerais/ Específicos	Responsáveis	Intervenientes	Local/Data
Leitura/Escrita e Matemática através da exploração de contos tradicionais	<p>Desenvolver comportamentos adequados</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar em conversas de grupo Cumprir as regras da sala Iniciar/desenvolver/terminar as tarefas propostas Interagir positivamente com os seus pares Interagir positivamente com os adultos <p>Falar, Ler, Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender as instruções Identificar letras Identificar e nomear personagens Identificar palavras Associar imagens a palavras Identificar palavras Agrupar imagens por categorias Compor palavras Copiar palavras Copiar frases Escrever a data e o dia da semana Escrever o seu nome <p>Adquirir noções temporais, Estabelecer relações, Resolver problemas/questões</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender sequências temporais: ontem/hoje/amanhã Reconhecer os dias da semana Reconhecer as estações do ano Reconhecer os meses do ano 	<p>Ana Ferreira <i>Educadora Educação Especial</i></p> <p>Maria Inês Ramos <i>Educadora Social da CERCI</i></p>	Alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a sala do “Crescer e Aprender”	Todas as 4 ^{as} feiras das 10:05 as 11:35 na sala do Projecto Crescer e Aprender.

Notas de campo (24/01/2011)

- Durante a minha presença no EIRA recebi as participações de quatro alunos, no entanto, os mesmos não compareceram neste espaço, tendo fugido após a saída da sala de aula. Perante tal situação, as participações destes alunos foram reencaminhadas para o órgão gestor da escola.
- Para além destas participações, foram também recebidos, durante a minha presença no EIRA, quatro alunos do 5º e 6º anos.
- No caso do aluno do 5º ano, este veio para o EIRA sem participação. O aluno, no tempo da aula, pediu à professora para ir comer, mas a mesma não autorizou. Perante a resposta negativa, o aluno saiu da sala sem autorização e foi para o bar da escola para ir comer. Como este serviço se encontrava fechado, o aluno veio para o EIRA. Durante a sua permanência neste espaço, o aluno recusou-se a falar com a Equipa Eira de serviço e aquando a chegada de outros alunos encaminhados, o mesmo esteve sempre distraído e a conversar. Perante a atitude de desrespeito do aluno e de não colaboração com o professor e técnica presentes, o aluno foi encaminhado para o órgão gestor da escola.
- Um dos alunos do 6º ano encaminhados veio, igualmente, para o EIRA sem participação. O aluno considerou, ele próprio, que estava a portar-se mal na sala de aula e por isso pediu à professora para ir para o EIRA, o que a mesma permitiu. Já neste espaço, o aluno conversou um pouco com a Equipa Eira sobre os motivos da sua saída da sala de aula, e após reflectir oralmente e por escrito sobre a sua atitude, o aluno foi reencaminhado para a aula.
- Os outros dois alunos do 6º ano foram encaminhados para o EIRA com participação, e nesta o professor referia que os alunos estavam constantemente de pé, a conversar com os colegas e que haviam desrespeitado o professor, dizendo asneiras na sala de aula. Durante a presença dos alunos no EIRA, ambos recusaram-se conversar com o professor e a técnica presentes, adoptando mesmo uma atitude de arrogância e de gozo para com os profissionais. Quando foi solicitado aos alunos que realizassem uma cópia sobre a matéria leccionada na aula, os mesmos demoraram, propositadamente, imenso tempo a retirar o livro da mochila e recusaram-se a rasgar uma folha do seu caderno. Depois de ser dada uma folha e uma caneta a cada um dos alunos, os mesmos demoraram muito tempo a escrever cada palavra da cópia, e quando tocou os alunos

saíram do espaço sem autorização. A atitude dos alunos aquando a sua presença no EIRA foi registada no formulário preenchido pela Equipa acerca de cada participação.

Comportamentos e situações de indisciplina – níveis percentuais de frequência

	5º		6º		7º		8º		9º		CEF		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Comportamentos perturbadores das relações entre alunos	58	20,49	22	9,57	13	7,39	20	12,99	2	8,3	14	12,17	129	13,14
Comportamentos perturbadores da relação prof. – aluno	45	15,90	31	13,48	34	19,32	27	17,53	5	20,83	26	22,61	168	17,11
Comportamentos perturbadores da relação assistentes operacionais- alunos					1	0,57					4	3,48	5	0,51
Comportamentos de desvio ao trabalho	50	17,67	53	23,04	18	10,23	18	11,69	3	12,5	7	6,09	149	15,17
Comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola	97	32,28	95	41,30	62	35,23	55	35,71	6	25	51	44,35	366	37,27
Comportamentos de dano do edifício e do equipamento	4	1,41			4	2,27	4	2,6	1	4,17	1	0,87	14	1,43
Comportamento perturbador indefinido	29	10,25	29	12,61	44	25	30	19,48	7	29,17	12	10,43	151	15,37
Total	283	100,00	230	100,00	176	100,00	154	100,00	24	100,00	115	100,00	982	100,00

Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz

Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

Clube de Mediação de Conflitos



Projecto de Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

Público-alvo: Elementos da Comunidade Educativa

Estagiária Responsável: Mélanie Gonçalves Marques

Ano lectivo: 2010/2011

Enquadramento Teórico

Palavras-Chave: violência, conflito, regulação social, mediação, convivência, relações interpessoais.

Conflito e Violência nas Escolas

De acordo com Bonafé (2000), o desenvolvimento da conflitualidade em meio escolar traduz uma crise do sistema que já não pode ser vista como uma simples falta de recursos ou como um arcaísmo dos programas e métodos pedagógicos. É que, segundo este autor, deve perceber-se que esta é mais profunda, e que o absentismo, o vandalismo e a violência testemunham uma falha da instituição escolar, como local de socialização e de integração. Na escola, “a solidariedade enfraqueceu e a comunidade desfez-se”, afirma Cusson (cit. por Bonafé, 2000). O problema da violência escolar não é só dos alunos, afecta também os adultos, tal como dizem as estatísticas referidas por Bonafé. Este autor identifica uma espécie de violência da instituição que vai desde a imposição de horários pouco favoráveis e pouco adaptados, à imposição de uma regulamentação sem negociação e, em alguns casos, as atitudes dos docentes que podem ser consideradas desrespeitosas tanto por alunos como por encarregados de educação.

Resolução de Conflitos

Bonafé analisa, ainda, que a crise da instituição escolar como lugar de socialização agrava-se com uma outra: a dos modos de regulação dos conflitos. Existe, segundo ele, um défice de regulação, porque a escola não dá espaço à institucionalização dos conflitos. Assim, há que entender os conflitos como um acontecimento natural das instituições educativas, centrando deste modo, as nossas atenções na busca de soluções para os mesmos. Muitas vezes, estes conflitos são negados e percebidos como disfuncionais e os próprios professores abdicam da sua postura profissional e pedagógica para se centrar, apenas, nos conteúdos disciplinares.

Comprovadamente o modelo disciplinar que assenta na estigmatização e exclusão do aluno através da aplicação de uma sanção tem sido o mais adoptado na resolução de conflitos.

Caetano (2005) diz que, apesar da mediação existir em meio escolar há muitos anos em diversos países, ocorrem mais os relatos das experiências, do que a realização da avaliação dos programas de mediação e a investigação que sobre estes e nestes se faz.

Situação na Escola Portuguesa

Florencia Brandoni na sua introdução, na edição nº 24 de *Ensayos y Experiencias* sobre mediação escolar, indica que se podem cometer erros ao querer incluir a mediação nas escolas de um modo pouco reflexivo, acrítico e apressado. Como afirma Schwarstein (1998), esta “neste estágio do seu desenvolvimento não modificará radicalmente nem a escola nem a sociedade; no máximo, mais modestamente, contribuirá para a formação dos alunos”.

Todavia, este autor assinala, também, que as instituições escolares que queiram levar a bom porto um programa de mediação terão que superar dialecticamente as contradições apresentadas pelo modelo educativo tradicional. Freire (no prelo) reconhece igualmente que:

a introdução da mediação tem sido lenta, o que pode dever-se à persistência de uma visão conservadora da relação pedagógica e das relações de poder que nela se estabelecem, a par de uma fraca valorização da formação dos profissionais de educação para a intervenção na área relacional e de uma visão muito compartimentada quer da intervenção educativa quer da escola enquanto organização.

Planificação do “Clube de Mediação”

Através deste “Clube de Mediação” pretende-se atingir os seguintes objectivos gerais:

- prevenir situações de conflito e violência em contexto escolar;
- incentivar a participação activa dos alunos na resolução de conflitos em contexto escolar.

Quanto aos objectivos específicos estes são:

- promover uma melhor compreensão da importância do relacionamento com os outros;
- promover um maior entendimento das regras de convivência na escola e na sociedade.
- fomentar um clima relacional envolvendo todos os intervenientes na melhoria do desenvolvimento pessoal e social;
- desenvolver estratégias de resolução de conflitos.

Para atingir os objectivos acima apresentados, serão utilizadas metodologias diversificadas, nomeadamente: a aquisição de instrumentos que facilitem a resolução construtiva de conflitos e utilização de estratégias como o diálogo, a negociação, a cooperação e a mediação.

Seguidamente, apresentarei algumas actividades e recursos a utilizar neste Clube. Note-se, que estas actividades e recursos foram escolhidos tendo em conta os objectivos propostos.

Actividades e Recursos do “Clube de Mediação”

- **Construção de documento com referências bibliográficas** de diferentes autores e obras sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Este documento será disponibilizado numa primeira fase aos técnicos do GAAF, para que os mesmos consolidem o seu conhecimento na área da mediação de conflitos. Posteriormente, será igualmente facultado a todos os professores, e auxiliares interessados.
- **Construção de um Folheto Informativo** com os principais conceitos e questões relacionados com a mediação. Este folheto abordará temas como: o conceito de mediação; os seus princípios; conflitos que se resolvem com a mediação; entre outros. Note-se, que este documento será disponibilizado a todos os elementos da comunidade educativa, com o intuito de esclarecer dúvidas e ajudar a definir aspectos concretos da aplicação da mediação.
- Realização de uma **Sessão de Esclarecimento sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas**, dinamizada por oradores conhecedores da área. Esta Sessão de Esclarecimento dirige-se a toda a comunidade escolar, sendo a sua participação facultativa. Através da mesma, pretende-se que os vários elementos da comunidade escolar conheçam o conceito de Mediação e apreendam algumas das suas técnicas.
- **Realização de um vídeo com a encenação de situações de conflito e sua resolução através da mediação**, dinamizado pelos alunos do Clube de Teatro e pelos mediadores do Clube. Este vídeo dirige-se a todos os alunos, sendo a sua divulgação feita pelos directores de turma nas aulas de formação cívica. Através desta actividade, pretende-se que os alunos conheçam o conceito de Mediação e apreendam algumas das suas técnicas.
- **Construção e aplicação do jogo “Altos e Baixos do Conflito”**. Através deste jogo, que se apresenta como uma actividade dinâmica, pretende-se que os alunos assimilem e compreendam conceitos variados como o de conflito, violência, discriminação e mediação, e que reflectam sobre os principais aspectos e conclusões retirados do jogo. Este é um jogo baseado no conhecido Jogo da Glória, e que, segundo a minha visão, consiste numa técnica de alta eficácia, pois através desta, os

alunos têm a possibilidade de apreender os diferentes conceitos e temáticas de uma forma diferente, criativa e mais motivadora.

- **Comemoração do Dia Mundial da Paz** no início do 2º período de aulas, com actividade ainda a definir. Na definição desta actividade será solicitada a ajuda do Núcleo de Animação do GAAF.

- **Dia Europeu da Vítima** – será assinalada esta efeméride através de uma Sessão de Cinema com o filme “Era uma vez um rapaz”. A partir do visionamento do filme pretende-se que os alunos adquiram algumas competências, tais como: a identificação de diferentes tipos de violência comuns no espaço escolar; a reflexão sobre actos de violência e a sugestão de formas de conduta a ter em conta perante determinados tipo de violência.

Note-se que mais actividades serão desenvolvidas no âmbito deste “Clube de Mediação”, nomeadamente actividades de valorização da interculturalidade presente na escola. Refiro-me, por exemplo, à realização de uma Semana Intercultural; de um Sarau/Jantar Intercultural. Estas actividades assumem um carácter de extrema importância, pois através das mesmas estamos a trabalhar a promoção de um bom clima de escola, factor essencial para a prevenção de conflitos.

Constituição da Equipa de Mediadores

A equipa de mediadores do “Clube de Mediação” será composta, numa primeira fase, por alguns dos membros do GAAF e por mim própria.






Serão disponibilizadas aos elementos do GAAF, informações e bibliografia para consolidar o conhecimento na área da mediação de conflitos.

Numa segunda fase, é meu intuito propor a alguns jovens que procuram o Clube, o desempenho do papel de mediador entre pares. Para assumir esta função, será realizado um workshop, dirigido aos alunos, sobre a temática, munindo-os de princípios básicos para identificação de conflitos e intervenção perante mesmos.

Será também incentivada a participação dos professores na equipa de mediadores. Mais uma vez, estes elementos serão acompanhados por uma formação inicial na área em questão: a mediação de conflitos em instituições educativas.

A Estagiária Responsável pelo Projecto

Referências

-  Bonafé-Schmitt, J-P. (2000) *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineux: ESF éditeur
-  Caetano, A.P. (2005). *Mediação em Educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos*. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), 041-063.
-  Florencia Brandoni, Leonardo Schwarstein in *Ensayos y Experiencias*, Julho/Agosto de 1998 Ano 4 – nº 24
-  Freire, I. (no prelo). *A mediação em educação em Portugal*. FPCE, UL. Ana Silva (org.). Mediação – Os contextos os actores. Coimbra: Anadia.
-  Schwarstein, L. (1998) *Diseno de um programa de mediación escolar*. Ensayos e Experiencias, 24, 20-37.

Filme:

Era uma vez um rapaz (About a Boy) realizado por Paul Weitz e Chris Weitz.

Conflitos típicos que se resolvem com a mediação

Os que não impliquem uma transgressão grave das normas de convivência, como por exemplo:

- Desavenças entre alunos: ofensas, ameaças, espalhar boatos difamatórios, más relações, etc.;
- Amizades desfeitas;
- Conflitos entre professores e alunos e vice-versa;
- Situações desagradáveis ou que pareçam injustas;
- Problemas entre adultos: professores; famílias, pessoal não docente, etc.

Torrego, (2003).

Bibliografia consultada:

- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Torrego, Seijo, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: ASA.

“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.”

Declaração de Salamanca , (1994)

Estagiária do GAAP responsável:
Mélanie Gonçalves Marques

Escola Básica 2,3 Bairro Padre Cruz
(O Clube funcionará na sala onde funcionou o EIRA no ano lectivo).
anterior).



Agrupamento de Escolas do
BAIRRO PADRE CRUZ

Clube de Mediação



Quem sou?

O Clube de Mediação é uma iniciativa promovida pelo G.A.A.F., que se destina a toda a comunidade escolar da Escola Básica 2,3 (professores, assistentes operacionais, alunos) e tem como objectivos: resolver situações de conflito em contexto escolar; prevenir o agravamento das repercussões e envolver activamente os alunos na resolução dos conflitos.



O que é a mediação?

A mediação é um método para resolver disputas e conflitos. É um processo voluntário, em que se dá oportunidade a duas pessoas em conflito de se reunirem com uma terceira pessoa neutra (mediador), para falarem sobre o seu problema e tentarem chegar a um acordo. É um serviço educativo que intervém em conflitos interpessoais na escola, ajudando as partes a chegarem por si mesmas a um acordo.

Torrego, (2003).

Quem pode ser mediador?

Qualquer membro da comunidade educativa pode ser mediador. Eis as suas qualidades:

- ser neutro (não tentar favorecer nenhuma das partes);
- não julgar (não permitir que as suas opiniões afectem a relação com os participantes);
- ser bom ouvinte (criar empatia com as partes e utilizar técnicas de escuta activa).

Torrego, (2003).

Os objectivos da mediação

- Favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito;
- Compreender o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva, por ambas as partes;
- Auxiliar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
- Favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- Reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Jares, (2002).



Os princípios da mediação

1. Voluntariedade — A intervenção do mediador deve ser aceite pelas partes em conflito. A decisão de partir para uma mediação deve ser um acto livre e voluntário;
2. Confidencialidade — Este princípio garante que tudo aquilo que for dito pelas partes não poderá ser utilizado contra elas num futuro procedimento;
3. Neutralidade/Imparcialidade — O mediador deve manter-se independente das partes, e deve evitar possíveis estratégias de sedução ou cumplicidade de uma ou ambas as partes, mantendo quanto possível a sua identidade e evitando tomar partido.

Jares, (2002).





CLUBE DE MEDIAÇÃO





Referências Bibliográficas sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

De entre a variada e diversificada bibliografia nacional e internacional existente sobre a Mediação de Conflitos em Instituições Educativas, são aqui apresentadas as obras mais importantes para uma correcta e adequada prática da mediação:

📖 Brandoni, F. (1999). *Mediación Escolar – Propuestas, reflexiones y experiencias*. México: Paidós.

📖 Brandoni, F. (1998). *Una introducción a la mediación escolar*. Ensayos e Experiencias, 24, 2. (<http://www.productivedialogue.net/upload/publications/23022010153000.pdf>)

📖 Boqué Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

📖 Caetano, A.P. (2005). *Mediação em Educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos*. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), 041-063.

📖 Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (2010). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Eds Afrontamento.

📖 Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

📖 Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Jornal Exedra, 1, 43-55. (<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>)

📖 Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A mediação sócio cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Acime.



📖 Simão A., Caetano A. & Freire, I. (2009). *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa.

📖 Silva & Moreira A. M. (2009). *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

📖 Torrego, Seijo, J.C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA.

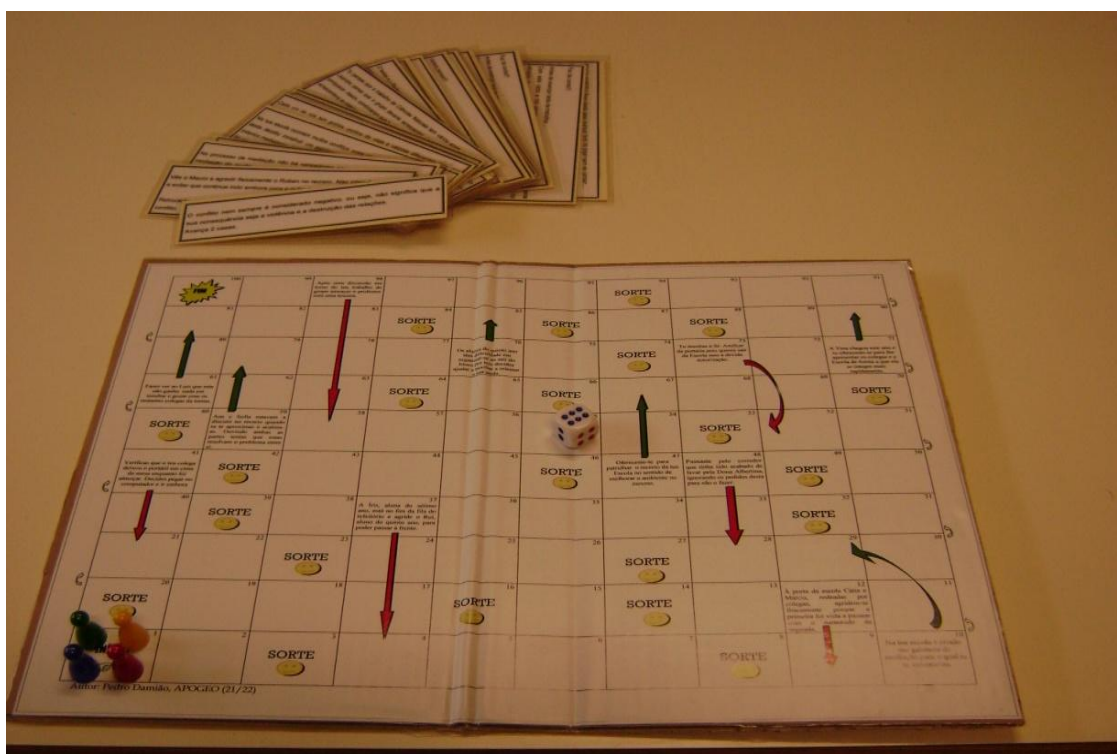
A estagiária responsável,
Mélanie Marques



Jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”

Este é um jogo, baseado no conhecido Jogo da Glória, que, pretende simular várias situações que todos nós temos que enfrentar diariamente na Escola. Através deste jogo, que se apresenta como uma actividade dinâmica, pretende-se que os alunos assimilem e compreendam diferentes temas como: o conceito de conflito, os vários tipos de violência praticados, a sua resolução através de diferentes estratégias (ex: negociação, cooperação, mediação), e, ainda, a diversidade cultural existente nas sociedades como possível factor de desenvolvimento de conflitos. A percepção destes temas é reforçada, através da reflexão dos alunos sobre os principais aspectos e conclusões retirados do jogo, sempre com a orientação do professor. Esta é uma técnica muito adequada, pois através desta, os alunos têm a possibilidade de apreender os diferentes conceitos e temáticas acima citados de uma forma diferente, criativa e mais motivadora.

Nota: Este jogo está ao dispor de qualquer professor, e para a sua utilização basta solicitá-lo no GAAF.

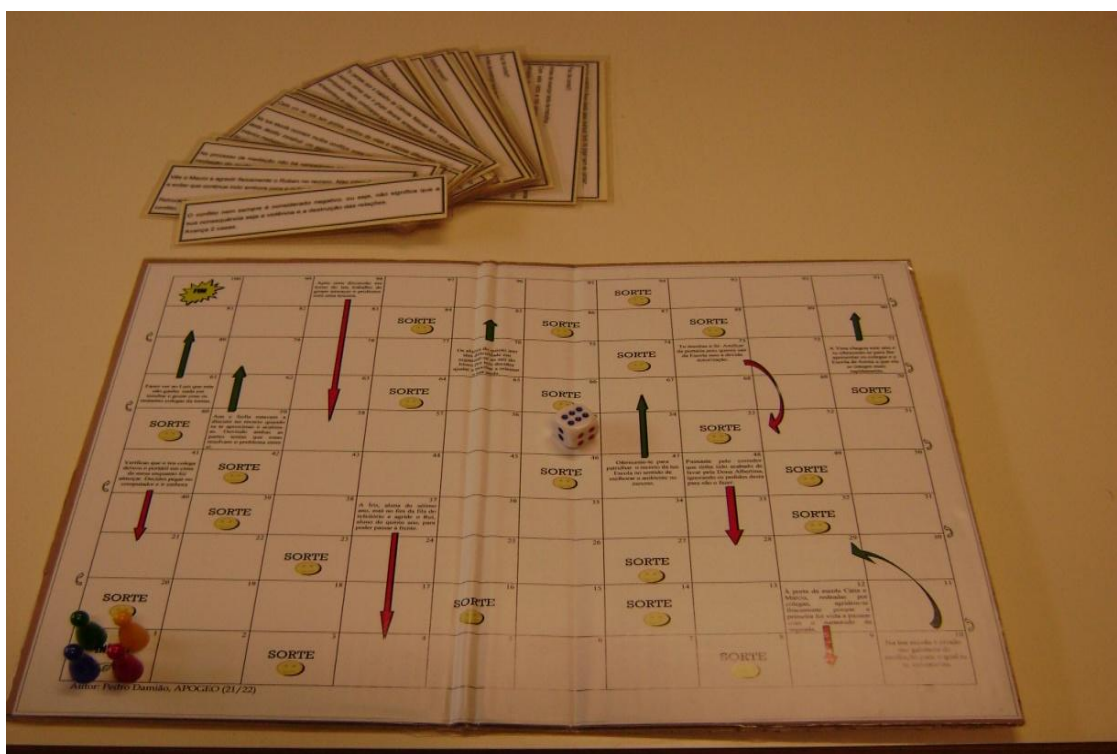




Jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”

Este é um jogo, baseado no conhecido Jogo da Glória, que, pretende simular várias situações que todos nós temos que enfrentar diariamente na Escola. Através deste jogo, que se apresenta como uma actividade dinâmica, pretende-se que os alunos assimilem e compreendam diferentes temas como: o conceito de conflito, os vários tipos de violência praticados, a sua resolução através de diferentes estratégias (ex: negociação, cooperação, mediação), e, ainda, a diversidade cultural existente nas sociedades como possível factor de desenvolvimento de conflitos. A percepção destes temas é reforçada, através da reflexão dos alunos sobre os principais aspectos e conclusões retirados do jogo, sempre com a orientação do professor. Esta é uma técnica muito adequada, pois através desta, os alunos têm a possibilidade de apreender os diferentes conceitos e temáticas acima citados de uma forma diferente, criativa e mais motivadora.

Nota: Este jogo está ao dispor de qualquer professor, e para a sua utilização basta solicitá-lo no GAAF.



CD de divulgação do Clube
de Mediação aos Directores
de Turma

Conflitos típicos que se resolvem com a mediação

Os que não impliquem uma transgressão grave das normas de convivência, como por exemplo:

- Desavenças entre alunos: ofensas, ameaças, espalhar boatos difamatórios, más relações, etc.;
- Amizades desfeitas;
- Conflitos entre professores e alunos e vice-versa;
- Situações desagradáveis ou que pareçam injustas;
- Problemas entre adultos: professores, famílias, pessoal não docente, etc.

Torrego, (2003).

Bibliografia consultada:

- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Asa.
- Torrego, Seijo, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Porto: ASA.

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.”

Declaração de Salamanca , (1994)

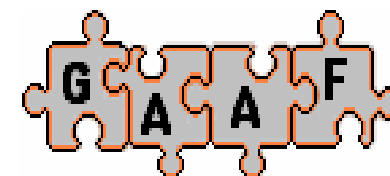
Estagiária do GAAP responsável:
Mélanie Gonçalves Marques

Escola Básica 2,3 Bairro Padre Cruz
(O Clube funcionará na sala onde funcionou o EIRA no ano lectivo).
anterior).



Agrupamento de Escolas do
BAIRRO PADRE CRUZ

**Clube
de
Mediação**



Quem sou?

O Clube de Mediação é uma iniciativa promovida pelo G.A.A.F., que se destina a toda a comunidade escolar da Escola Básica 2,3 (professores, assistentes operacionais, alunos) e tem como objectivos: resolver situações de conflito em contexto escolar; prevenir o agravamento das repercussões e envolver activamente os alunos na resolução dos conflitos.



O que é a mediação?

A mediação é um método para resolver disputas e conflitos. É um processo voluntário, em que se dá oportunidade a duas pessoas em conflito de se reunirem com uma terceira pessoa neutra (mediador), para falarem sobre o seu problema e tentarem chegar a um acordo. É um serviço educativo que intervém em conflitos interpessoais na escola, ajudando as partes a chegarem por si mesmas a um acordo.

Torrego, (2003).

Quem pode ser mediador?

Qualquer membro da comunidade educativa pode ser mediador. Eis as suas qualidades:

- ser neutro (não tentar favorecer nenhuma das partes);
- não julgar (não permitir que as suas opiniões afectem a relação com os participantes);
- ser bom ouvinte (criar empatia com as partes e utilizar técnicas de escuta activa).

Torrego, (2003).

Os objectivos da mediação

- Favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito;
- Compreender o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva, por ambas as partes;
- Auxiliar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
- Favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- Reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Jares, (2002).



Os princípios da mediação

1. Voluntariedade — A intervenção do mediador deve ser aceite pelas partes em conflito. A decisão de partir para uma mediação deve ser um acto livre e voluntário;
2. Confidencialidade — Este princípio garante que tudo aquilo que for dito pelas partes não poderá ser utilizado contra elas num futuro procedimento;
3. Neutralidade/Imparcialidade — O mediador deve manter-se independente das partes, e deve evitar possíveis estratégias de sedução ou cumplicidade de uma ou ambas as partes, mantendo quanto possível a sua identidade e evitando tomar partido.

Jares, (2002).





Clube de Mediação

Estagiária do GAAF responsável:
Mélanie G. Marques

O que é a Mediação?

- A mediação é um método para resolver disputas e conflitos.
- É um processo voluntário, em que se dá oportunidade a duas pessoas em conflito de se reunirem com uma terceira pessoa neutra (mediador), para falarem sobre o seu problema e tentarem chegar a um acordo.
- É um serviço educativo que intervém em conflitos interpessoais na escola, ajudando as partes a chegarem por si mesmas a um acordo.

Os objectivos da Mediação

- Favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito;
- Compreender o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva, por ambas as partes;
- Auxiliar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
- Favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- Reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes

Os princípios da Mediação

1. Voluntariedade — A intervenção do mediador deve ser aceite pelas partes em conflito. A decisão de partir para uma mediação deve ser um acto livre e voluntário;
2. Confidencialidade — Tudo aquilo que for dito pelas partes não poderá ser utilizado contra elas num futuro procedimento;
3. Neutralidade/Imparcialidade — O mediador deve manter-se independente das partes, e deve evitar possíveis estratégias de sedução ou cumplicidade de uma ou ambas as partes, mantendo quanto possível a sua identidade e evitando tomar partido.

Clube de Mediação

- O Clube de Mediação é uma iniciativa promovida pelo G.A.A.F., que se destina a toda a comunidade escolar da Escola Básica 2,3:
 - professores;
 - assistentes operacionais;
 - alunos.
- Tem como objectivos:
 - resolver situações de conflito em contexto escolar;
 - prevenir o agravamento das repercussões;
 - envolver activamente os alunos na resolução dos conflitos.



Clube de Mediação

- Através do Clube podem-se resolver conflitos como:
 - Desavenças entre alunos: ofensas, ameaças, espalhar boatos difamatórios, más relações, etc.;
 - Amizades destruídas;
 - Conflitos entre professores e alunos e vice-versa;
 - Problemas entre adultos: professores; famílias, pessoal não docente, etc.





▪ O Clube funcionará:

- Segunda-feira: das 14h às 16h45

- Terça-feira: das 9h às 15h

- Quarta-feira: das 9h ao 12h30





Irei agora mostrar-lhe um exemplo de uma situação de conflito que pode ser resolvida através do Clube de Mediação.



"A Mariana, como estava um pouco triste nesse dia, queria estar sozinha, e por isso decidiu ir para a sala de aula, antes que desse o toque de entrada. Primeiro, a aluna sentou-se no seu lugar a ler um livro, mas, entretanto, a mesma dirigiu-se até ao quadro e desenhou um coração. Passados uns minutos, tocou para entrada, e juntamente com a Professora, entraram os colegas da Mariana. A Professora ficou um pouco admirada pela presença da aluna na sala antes do toque, e por isso, perguntou-lhe se estava tudo bem, e se queria conversar com ela sobre alguma coisa.

Enquanto a Professora, falava com a Mariana, a Carolina foi até ao quadro e desenhou uns chifres por cima do coração desenhado pela colega.

Quando a Mariana viu, ficou furiosa, e começou a gritar com a colega, dizendo: tu és que tens cornos! Entretanto também a Carolina começou a gritar, chamando-lhe porca e parva.



Depois destes insultos, as alunas envolveram-se numa briga em plena sala de aula, e só pararam quando a Professora e os colegas intervieram e as separaram.

Perante aquela situação, a Professora teve de encaminhar as duas alunas para a direcção, e já neste espaço, as mesmas conversaram com o director da escola, contando o que tinha acontecido na sala de aula.

O director, perante as histórias contadas pelas alunas, sugeriu às mesmas que estas fossem ao Clube de Mediação para resolverem o seu problema e assim preservar a relação de colegas que tinham. As alunas concordaram, e ao fim da tarde, foram até ao Clube de Mediação onde as esperava a mediadora.



Poderá ver, agora, a
resolução deste conflito
através do Clube de
Mediação.



As duas alunas chegam ao Clube de Mediação e são recebidas pela mediadora. Inicialmente explica-se às alunas o que é a mediação e como irá decorrer o processo.



A mediadora pede à Mariana para contar o que aconteceu na sala de aula, pedindo também para dizer como se sentiu depois de ter discutido com a colega .



Quando as duas alunas terminaram, a mediadora perguntou – lhes se estas gostariam de resolver o seu problema e assim preservar a relação de amizade.



Depois de a Mariana terminar, a mediadora pediu à Carolina que contasse a sua versão da história e também os sentimentos que sentiu depois do conflito.



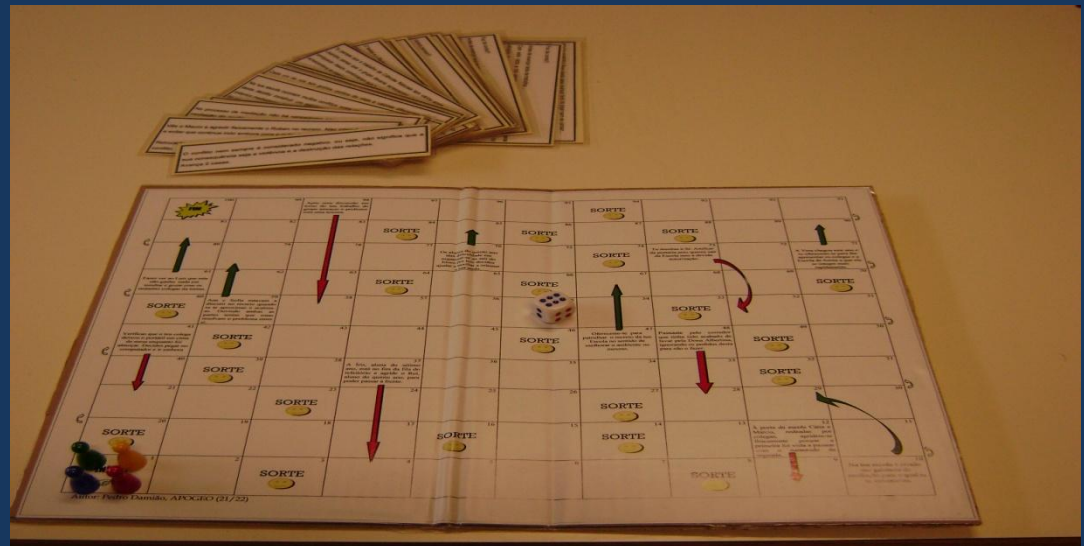
As alunas decidiram pedir desculpa uma à outra, e ultrapassar o conflito, preservando assim a relação que tinham.



Depois das alunas se desculparem, ambas assinaram um acordo em que aceitaram ultrapassar aquele conflito e ter mais calma uma com a outra.



Experimente, agora, o jogo
"Altos e Baixos dos
Conflitos" com os seus
alunos, e veja como a
mediação pode ser uma boa
escolha!!!





Referências Bibliográficas sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas

De entre a variada e diversificada bibliografia nacional e internacional existente sobre a Mediação de Conflitos em Instituições Educativas, são aqui apresentadas as obras mais importantes para uma correcta e adequada prática da mediação:

📖 Brandoni, F. (1999). *Mediación Escolar – Propuestas, reflexiones y experiencias*. México: Paidós.

📖 Brandoni, F. (1998). *Una introducción a la mediación escolar*. Ensayos e Experiencias, 24, 2. (<http://www.productivedialogue.net/upload/publications/23022010153000.pdf>)

📖 Boqué Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

📖 Caetano, A.P. (2005). *Mediação em Educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos*. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), 041-063.

📖 Correia, J. A. & Silva, A. M. C. (2010). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto: Eds Afrontamento.

📖 Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

📖 Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Jornal Exedra, 1, 43-55. (<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>)

📖 Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A mediação sócio cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Acime.



📖 Simão A., Caetano A. & Freire, I. (2009). *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa.

📖 Silva & Moreira A. M. (2009). *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.

📖 Torrego, Seijo, J.C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: ASA.

A estagiária responsável,
Mélanie Marques



Sessão de Esclarecimento “ A Mediação de Conflitos em Instituições Educativas”

De modo a obter uma apreciação sobre a sessão de esclarecimento em que acabou de participar, gostávamos de pedir que desse a sua opinião relativamente aos seguintes conteúdos.

Classifique segundo a escala

1- Mau; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5- Muito Bom

Pertinência da sessão	1	2	3	4	5
Tema debatido	1	2	3	4	5
Clareza de conteúdos transmitidos	1	2	3	4	5
Adequação das técnicas/métodos de transmissão	1	2	3	4	5
Relação oradores/participantes	1	2	3	4	5

Observações/Sugestões:

Agradecemos a sua participação.



Sessão de Esclarecimento sobre Mediação de Conflitos em Instituições Educativas - Avaliação

1- Pertinência da sessão



Gráfico 1 – Avaliação da pertinência da sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas

2- Tema debatido



Gráfico 2 – Avaliação do tema debatido na sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas.



3- Clareza dos conteúdos transmitidos



Gráfico 3 – Avaliação da clareza dos conteúdos transmitidos na sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas

4- Adequação das técnicas/métodos de transmissão

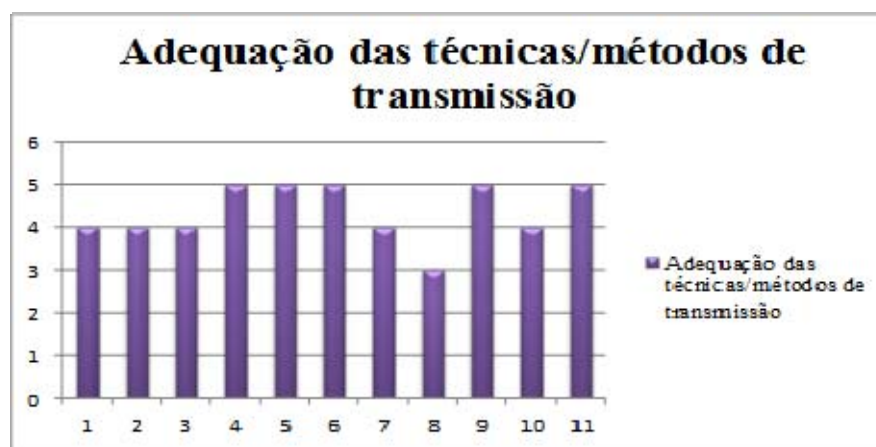


Gráfico 4 – Avaliação da adequação das técnicas/métodos de transmissão utilizados na sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas



5- Relação entre oradores/participantes

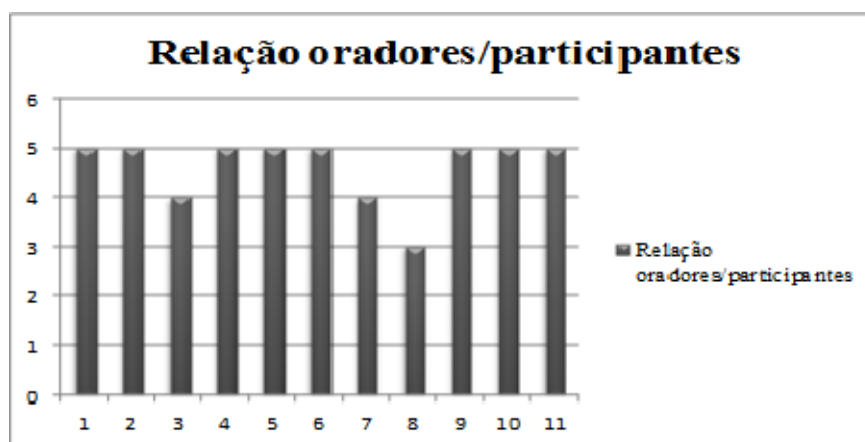


Gráfico 5 – Avaliação da relação entre oradores e participantes na sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas

6- Sugestão de temas a serem abordados em futuras actividades deste tipo

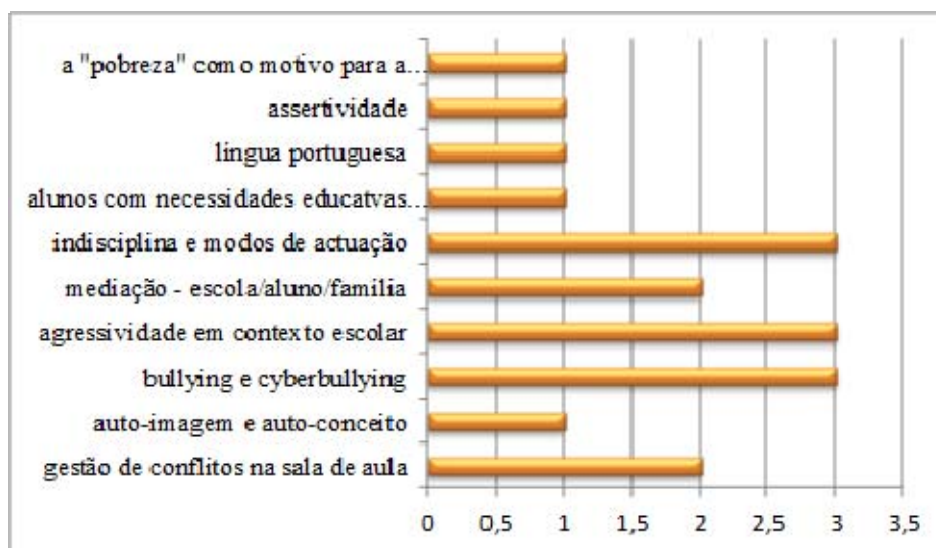


Gráfico 6 – Sugestão de temas a serem abordados em futuras actividades deste tipo



7- Observações e sugestões gerais acerca da sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas

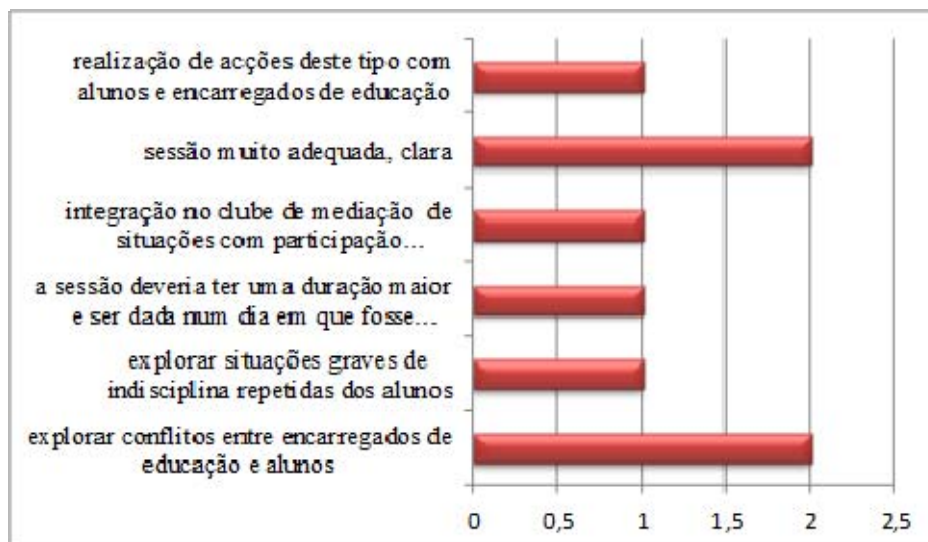


Gráfico 7 – Observações e sugestões gerais acerca da sessão de esclarecimento sobre mediação de conflitos em instituições educativas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS BAIRRO PADRE CRUZ

CLUBE DE MEDIAÇÃO

FICHA DE REGISTO DE PROCESSO

INTERVENIENTE A: JOANA (5º ANO)
INTERVENIENTE B: PATRÍCIA (5ºANO)
MEDIADOR: MÉLANIE MARQUES (ESTAGIÁRIA DO GAAF)

DATA	DESCRIÇÃO
28/03/11	<p>Interveniente: Joana; Patrícia (5º ano)</p> <p>Descrição: Durante o intervalo as alunas estavam a saltar à corda com outros alunos e eu estava a dar à corda com a outra estagiária do GAAF. Quando as alunas pararam de brincar, pedi a uma aluna que ficasse a dar à corda por mim e desloquei-me junto da Joana e da Patrícia, e perguntei se podia conversar um pouco com elas. As colegas que estavam mais próximas afastaram-se um pouco para continuar a saltar, e então, eu perguntei às alunas se tinham vivido mais alguma situação de conflito nos últimos dias, ou se tinham tido mais algum problema. As alunas afirmaram logo que não. As mesmas referiram não ter voltado a discutir e disseram que agora até brincavam mais vezes juntas.</p> <p>As duas alunas referiram, ainda, que tinha sido muito bom conversar comigo, pois assim tinham um adulto que os podia ajudar a resolver os problemas, sem ralhar pelos comportamento errados praticados.</p>

→ Usar este dinâmico para chegar a uma definição de bullying



Verdadeiro ou falso?

1. O bullying é uma simples provocação.

V F X

2. Algumas pessoas merecem ser vítimas de bullying.

V F

3. Só os rapazes são bullies.

V F

4. As pessoas que se queixam dos bullies comportam-se como bebés.

V F

5. O bullying é normal durante a fase de crescimento.

V F

6. Os bullies deixam-te em paz, se tu os ignorares.

V F

7. Todos os bullies têm uma baixa auto-estima. É por isso que eles provocam as outras pessoas.

V F

8. Dizer a um adulto que estás a ser vítima de um bully é fazer queixinhas.

V F

9. A melhor forma de lidar com um bully é lutar ou retaliar mais tarde.

V F

10. As pessoas que são vítimas de bullying podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes.

V F

CLUBE DE MEDIAÇÃO

FICHA DE REGISTO DE PROCESSO

INTERVENIENTE A: JÉSSICA (5ºANO); DANIELA (5ºANO)
INTERVENIENTE B: JOANA (5ºANO); JOANA (5ºANO)
MEDIADOR: MÉLANIE MARQUES (ESTAGIÁRIA DO GAFA)

DATA	DESCRIÇÃO
04/05/11	<p>Interveniente: Jéssica; Daniela; Joana e Joana</p> <p>Descrição:</p> <p>Após irmos buscar as alunas à sala de aula, dirigimo-nos todos para o gabinete do Clube de Mediação. Inicialmente começámos por explicar às alunas o porquê da sua presença ali, e as mesmas compreenderam. De seguida, foi-lhes explicado como iria decorrer o nosso primeiro encontro, e quais as dinâmicas que iríamos realizar.</p> <p>Quando estávamos a começar a primeira dinâmica (“O que é para ti o bullying?”), a aluna Beatriz da mesma turma que as restantes alunas, entrou no Clube, tendo sido encaminhada pelo director de turma. Esta aluna, no dia anterior, havia tido um conflito com a colega Jéssica, e o director de turma quis que ambas resolvessem o seu problema no Clube de Mediação. Quando a aluna Beatriz se sentou, vinha muito agitada, e começou de imediato a discutir com a colega de turma Jéssica. Comecei por acalmar a aluna, e depois sugeri à mesma marcar uma outra hora para conversar sobre aquele conflito. As duas alunas envolvidas, aceitaram a proposta por mim apresentada. Assim, ficou combinado, que no dia seguinte as alunas iriam encontrar-se comigo para falarem um pouco sobre o conflito existente.</p> <p>Visto a aluna Beatriz estar presente, e de ter sido encaminhada para o Clube de Mediação pelo director de turma, considerei mais adequado incluir a aluna no resto da sessão. Assim, continuámos a fazer a dinâmica “O que é para ti o bullying?” e, de um modo geral, as alunas responderam correctamente à pergunta, no entanto, as mesmas revelaram alguma dificuldade em lembrar-se de palavras relacionadas com o conceito. Terminada esta dinâmica, foi solicitado às alunas que respondessem a uma ficha de verdadeiro/falso com afirmações e questões relativas à temática do bullying. Tendo em conta o grau de dificuldade moderado que apresentava a ficha, a maioria das alunas demonstrou algumas dúvidas em certos itens, no entanto, as mesmas conseguiram responder a todos os itens da ficha. Após as alunas terminarem a actividade, comecei em conjunto com as alunas a corrigir as suas respostas.</p> <p>Devido ao tempo limitado que dispúnhamos (45 min.), não foi possível concluir a correcção da ficha, ficando para a próxima sessão a conclusão desta actividade.</p>

DATA	DESCRIÇÃO
18/05/11	<p>Interveniente: Jéssica; Daniela</p> <p>Descrição:</p> <p>Inicialmente chegaram à sessão as quatro alunas presentes na sessão anterior, e por isso, foi necessário explicar às mesmas que a sessão de hoje seria somente destinada à Jéssica e à Daniela, e a sessão da próxima semana seria com a Joana e a Joana.</p> <p>Assim, após as duas alunas saírem, comecei a conversar com a Jéssica e a Daniela. Pedi que, uma de cada vez, me contassem o problema que tinham vivido com a Joana e a Joana, respectivamente.</p> <p>A aluna Daniela foi a primeira a falar e começou por contar o conflito que tinha vivido com a colega Joana. Numa aula, a aluna Joana colou um papel nas costas da Daniela, que dizia “Eu sou fufa”. Quando a Daniela viu o papel, foi entregá-lo ao professor, e o mesmo perguntou quem tinha escrito o papel. A Joana admitiu ter sido ela, e perante tal, o professor exigiu que esta pedisse desculpa à colega, o que se verificou. No fim da aula, a Joana chamou a Daniela de “queixinhas”, e esta situação aconteceu no resto do dia e no dia seguinte. A Daniela não ligou às provocações da colega, e a Joana parou de lhe chamar nomes. Desde essa situação, as duas alunas não tiveram mais nenhum conflito entre si, e a Joana não voltou a chamar nomes à Daniela.</p> <p>Relativamente à aluna Jéssica, esta começou por contar que desde o 1º ano que não se dá bem com a colega Joana, e que este ano, tinham tido mais conflitos. O primeiro conflito aconteceu numa aula. A Joana tropeçou numa colega e caiu ao chão, e a Jéssica riu-se da situação. Como a colega se estava a rir, a Joana ameaçou que lhe batia fora da sala de aula. No intervalo e no resto do dia, a Joana continuou a ameaçar a colega. A aluna Jéssica, ao fim do dia, contou à sua mãe o que tinha acontecido na escola, e perante tal, a encarregada de educação veio à escola falar com o director de turma. Este, depois de saber da situação, foi falar com a aluna Joana e alertou-a para parar com as ameaças. A Joana não gostou de ser advertida, e piorou as ameaças à colega, dizendo que lhe batia e chamando-a de “queixinhas”. Estas ameaças e insultos duraram vários dias e, num destes dias, a Joana perseguiu a Jéssica até casa para lhe bater, no entanto, a segunda conseguiu entrar em casa antes de a Joana lhe bater. Perante esta situação, a encarregada de educação voltou novamente à escola para falar com o director de turma e o director da escola. A aluna Joana voltou novamente a ser repreendida, e desta vez, recebeu um castigo. Depois desta situação, a Joana pediu desculpa à colega Jéssica e desde aí, não voltaram a discutir. Actualmente, e segundo a Jéssica, as duas alunas falam bem uma para a outra, e por vezes, até brincam juntas.</p>

DATA	DESCRIÇÃO
25/05/11	<p>Interveniente: Joana; Joana</p> <p>Descrição:</p> <p>Após estarmos todas presentes no gabinete do Clube de Mediação, comecei por relembrar às alunas, que na sessão de hoje apenas estariam presentes estas duas alunas, tal como na semana anterior, haviam estado somente as outras duas colegas.</p> <p>Para iniciar a conversa com as alunas sobre os conflitos que estas haviam vivido, comecei por relembrar brevemente, aquilo que o director de turma me havia contado, e perguntei às alunas se aquelas informações eram verdadeiras.</p> <p>A aluna Joana foi a primeira a falar, e começou por contar a primeira situação de conflito que viveu com a aluna Jéssica. Esta primeira situação decorreu na aula de Educação Física, e aconteceu, pois a Jéssica riu-se de uma situação que aconteceu com a Joana. Perante esta situação, a Joana disse à colega que no fim da aula queria falar com ela. A Jéssica pensou que a colega Joana queria bater-lhe e por isso fugiu da mesma. Durante esse dia, a Joana tentou várias vezes falar com a Jéssica, mas esta fugiu sempre. Ao final do dia, quando a Jéssica ia para casa, a Joana e mais uma colega da turma seguiram atrás para irem para casa dessa colega. No entanto, a Jéssica pensou que a colega Joana estava a persegui-la e fez queixa à mãe. A mãe da aluna foi à escola, e falou com um membro da direcção e com a aluna Joana, ficando assim esclarecida a situação. Entretanto, outros pequenos conflitos sucederam entre estas alunas, e segundo a Joana, estes conflitos foram resolvidos imediatamente, através do diálogo. A aluna Joana diz que actualmente fala pouco com a Jéssica. Apenas fala com a mesma quando é necessário.</p> <p>Relativamente ao conflito entre a aluna Joana e Daniela, este aconteceu devido a um acontecimento anterior. Há um tempo atrás, alguém da turma colou um papel nas costas da Joana, que dizia “Eu sou fufa”. A aluna não gostou da brincadeira e, uns dias mais tarde, numa aula de matemática, a aluna escreveu um papel com a mesma palavra, e a colega Catarina disse à Joana para colar nas costas da Daniela, o que esta fez. Quando a Daniela encontrou o papel, fez queixa ao professor e, o mesmo perguntou quem tinha escrito o papel. A aluna Joana admitiu ter sido ela e, depois, pediu desculpa à colega. A aluna Joana diz que depois desta situação não voltou a ter conflitos com a Daniela e até falam bem.</p>

DATA	DESCRIÇÃO
01/06/11	<p>Interveniente: Jéssica; Daniela; Joana; Joana</p> <p>Descrição:</p> <p>Na sessão de hoje, foi aplicado às alunas o jogo “Altos e Baixos dos Conflitos”, e a utilização deste jogo teve como objectivo trabalhar com as alunas todos os conteúdos sobre mediação anteriormente falados de uma forma mais lúdica e divertida.</p> <p>O desenvolvimento do jogo decorreu sem nenhum problema, e a maioria das alunas comprovou que havia entendido todos os conteúdos anteriormente trabalhados. No entanto, a aluna Joana, apesar de interessada no jogo, esteve muitas vezes, desatenta e distraída, não prestando atenção aos momentos de reflexão que o jogo propiciou.</p> <p>Note-se que, na sessão de hoje, as alunas fizeram várias referências à situação de agressão que aconteceu entre duas alunas perto de um centro comercial de Lisboa e a sua consequente divulgação ocorrida na semana passada. As alunas mostraram-se bastante assustadas com as medidas que foram aplicadas aos agressores.</p> <p>No fim da sessão, conversei com as alunas e disse-lhes que eu, e o Clube de Mediação, estaríamos disponíveis para conversar em qualquer altura.</p>